



Koskela Essi ja Kämäräinen Saana

Käsityökasvatus varhaiskasvatuksessa

Kandidaatin tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Opetus- ja kasvatusalan tutkinto-ohjelma, Varhaiskasvatus

2020

Toukokuu

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Käsityökasvatus varhaiskasvatuksessa (Essi Koskela, Saana Kämäräinen)

Kasvatustieteen kandidaatintyö 48 sivua

Toukokuu 2020

Tarkastelemme tässä kandidaatintutkielmassamme aiempia tutkimuksia käsityökasvatuksesta kasvatusinstituutiossa. Johtuen tutkimuskirjallisuuden niukkuudesta liittyen käsityökasvatukseen varhaiskasvatuksessa päädyimme tarkastelemaan käsityökasvatusta peruskoulun alkuopetuksen kautta. Tutkimme tutkimuksessamme, mitä käsityökasvatus on ja kokoamme tietoa siitä, mitä yhteneväisyyksiä on havaittavissa varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja alkuopetuksen käsityökasvatuksessa asiakirjojen kautta.

Tutkimuksemme tyyppi on kuvaileva kirjallisuuskatsaus, joka mahdollistaa luomaan laajan kuvan käsiteltävästä aiheesta ja kuvailee aiheen kehityskulkua ja historiaa. Tutkimusmenetelmänä käytämme aineiston keruuta aiemmista tutkimuksista ja kirjallisuudesta sekä kasvatusta ja opetusta ohjaavista asiakirjoista.

Tutkimuksessamme nousi esille käsitteitä, kuten yhteinen ja monimateriaalinen käsityö, sekä kokonainen ja ositettu käsityö, jotka tulevat esille Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, mutta ovat nähtävillä osittain myös Varhaiskasvatussuunnitelman ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Tutkimuksemme pohjalta näemme, että varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen käsityökasvatuksessa pyritään pitkälti samoihin asioihin kuin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Kuitenkin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet määrittelevät hyvin paljon tarkemmin käsityökasvatuksen toteutuksen.

Tutkimuksessamme nousi esille, että käsityökasvatus on merkittävää lapsen kehitykselle, kasvamiselle ja oppimiselle. Käsityössä ei ole tärkeää vain lopputuloksena syntynyt tuotos, vaan sen aikaansaamat kokemukset, tulkinnat ja merkitykset. Käsityökasvatus toimii muiden oppiaineiden tapaan kasvatuksen välineenä, joka kehittää kokonaisvaltaisesti ihmistä. Käsityökasvatuksella pystytään kehittämään lasten emotionaalisia, sosiaalisia ja vuorovaikutustaitoja sekä kognitiivisia, kulttuurisia ja kehollisia taitoja. Käsityökasvatuksen tavoitteena on herättää lasten innostus kädentaitojen harjaannuttamiseen ja sen käyttämiseen tulevaisuudessakin.

Tutkimuksessamme käytimme aineistoja monipuolisesti eri vuosikymmeniltä, minkä ansiosta tutkimuksemme sisältää kattavasti käsityökasvatuksen eri näkökulmia. Alkuopetuksessa käytössä olevat menetelmät ovat hyödynnettävissä myös varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa.

Avainsanat: alkuopetus, esiopetus, käsityö, käsityökasvatus, käsityöllinen toiminta, varhaiskasvatus

Sisältö

1	Johdanto.....	4
2	Tutkimuksen lähtökohdat	8
3	Käsityö ja käsityöllinen toiminta	13
4	Käsityökasvatus.....	17
4.1	Käsityökasvatuksen historiaa	20
4.2	Käsityökasvatuksen nykypäivä	22
5	Lapsen koulutuksellinen polku varhaiskasvatuksesta alkuopetukseen.....	24
5.1	Varhaiskasvatus	24
5.2	Esiopetus	26
5.3	Alkuopetus	27
6	Yhteneväisyydet varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja alkuopetuksen käsityökasvatuksessa	29
6.1	Käsityökasvatus asiakirjoissa	30
6.2	Yhteinen käsityö ja monimateriaalinen käsityö	34
6.3	Kokonainen käsityö.....	37
6.4	Ositettu käsityö.....	42
6.5	Käsityön nelikenttä.....	44
6.6	STEAM	46
7	Johtopäätökset ja pohdinta	49
	Lähteet	53

1 Johdanto

Käsitöiden merkityksellisyys ihmiselle jakaa tänä päivänä mielipiteitä. Meille itsellemme käsityöt ovat tärkeä osa elämäämme ja käsityöt ovat meille elämäntapa. Ne kulkevat mukana jatkuvasti. Mielestämme käsitöiden harrastamisen syvin merkitys itsellemme ovat käsitöiden tuomat henkiseen hyvinvointiin vaikuttavat tekijät. Koemme, että käsitöiden opiskelu varhaisesta lapsesta asti on vaikuttanut omaan harrastuneisuuteemme positiivisesti ja sen kautta on ollut helppoa jatkaa syventämään osaamistamme. Koska tulkitsemme käsitöiden olevan hyvin merkityksellistä lapsen kehityksen kannalta, havahduimme työharjoittelujemme kautta siihen, kuinka vähäistä sen osuus on tulevassa työssämme varhaiskasvatuksessa. Tämänhetkisen tietomme valossa olemme ymmärtäneet perusopetuksessa saamamme käsityökasvatuksen olleen osittain puutteellista, esimerkiksi suunnittelun taitojen harjoittamisen osalta. Tämä on näyttäytynyt aikuisiällä suunnittelun eri vaiheiden omaksumisessa ja toteuttamisessa. Tämän huomaminen on konkretisoinut meille, kuinka tärkeää olisi harjoitella kaikkia käsityökasvatuksen eri osa-alueisiin liittyviä taitoja monipuolisesti jo varhaislapsuudesta asti, jotta niiden omaksuminen myöhemmin elämässä olisi luontevampaa. Olemme itse tottuneet toteuttamaan lähinnä vain tekstiilityön eri käsityömuotoja, joten koimme tärkeäksi perehtyä tutkimuksemme kautta nyky päivän käsityön monimuotoisuuteen.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2018 (Opetushallitus [OPH], 2019) mukaan varhaiskasvatuksessa tulee harjoitella luovaa ongelmanratkaisua, suunnittelutaitoja sekä rakenteiden, materiaalien ja tekniikoiden tuntemusta käsityöllisen toiminnan avulla. Niiden mukaan käsityöllinen toiminta ja ilmaisu tarjoavat parhaimmillaan lapselle iloa tekemisestä, kokemisesta ja oivaltamisesta sekä nautintoa itse työskentelystä, jossa näkyvät oma kädenjälki ja luovuus. Käsityöllinen toiminta on vaadittu Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2018 (OPH, 2019, s. 44), jolloin sen tulisi kuulua jokaisen lapsiryhmän toimintasuunnitelmiin ja toteutua käytännössä. Omien kokemustemme mukaan tämä jää kuitenkin usein lapsiryhmissä toteutumatta, mikä herätti mielenkiinnon tutkia aihetta tarkemmin. Olemme molemmat työskennelleet ja olleet työharjoittelussa useassa lapsiryhmässä varhaiskasvatuksessa. Myös omien lastemme kautta meillä on kokemusta yhteensä kymmenestä eri päiväkotiryhmästä. Näistä olemme neljässä ryhmässä nähneet muitakin käsityöllisiä tekniikoita, kuin leikkaamista ja liimaamista. Kahdessa ryhmässä ommeltiin, yhdessä nikkaroitiin ja yhdessä näistä ryhmistä harjoiteltiin sor-

mivirkkausta. Meidän kokemusten mukaan siis alle puolessa päiväkotiryhmistä käsityökasvatusta oli nähtävillä toiminnassa. Mielestämme tämä on erittäin vähäinen määrä siihen nähden, millaisia kasvatuksellisia mahdollisuuksia käsitöiden tekeminen sisältää.

Käsitöiden opiskelun tarpeellisuudesta käydään paljon keskustelua. Mihin käsityön opetusta tarvitaan, kun yhteiskunta on täysin erilainen kuin vuosikymmeniä sitten ja kaikkea mahdollista saa ostettua kaupasta? Pietikäisen (2006) mukaan myös käsityön opetuksen tarpeellisuutta joudutaan tänä päivänä perustelemaan. Hänen mukaansa tarveaineiden valmistus ja niiden syntyhistoria eivät tule lapsille tutuiksi, kun ne ostetaan valmiina kaupasta. Nämä materiaalista ympäristöä ja tuottamisprosessia koskevat tiedot eivät enää nykypäivänä siirry sukupolvelta toiselle, vaan tiedon siirtäminen on jäänyt kasvatusinstituutioiden, kuten koulun ja päiväkodin tehtäväksi (Pietikäinen, 2006, s. 83). Ihatsu (2006) tuo esille käsityötaitojen merkittävyyden kulttuuriperintönä, mutta kuitenkin käsitöiden osaaminen on katoamassa. Hänen mukaansa Suomessa käsityötaidot mielletään yleissivistykseen kuuluviksi (Ihatsu, 2006, s. 22).

Karppinen (2005a) kertoo, että kädentaidoilla on ollut kautta aikojen suuri merkitys ihmisille, ja sen merkitys ei ole muuttunut tänäkään päivänä. Samaan aikaan taito- ja taideaineiden tuntimäärää opetuksessa on kuitenkin pienennetty jatkuvasti (Karppinen, 2005a, s. 106). Myös Ihatsu (2006) on tuonut esille, että käsityönopetusta on vähennetty ja nykypäivänä peruskoulun jälkeiset taidot ovat melko vaatimattomia (Ihatsu, 2006, s. 22). Hyrsky (2006) tuo esille, kuinka käsityöt saatetaan nähdä osin melko vanhanaikaisena, joten sillä ei välttämättä ole nykyihmiselle niin paljon annettavaa. Hänen mukaansa tämä voisi olla osasy siihen, että käsityön opetukseen käytettäviä tuntimääriä on voimakkaasti vähennetty perusopetuksen piirissä (Hyrsky, 2006, s. 168).

Myös Oulun yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunnassa lähiopetusten resurssit vähenevät, mikä vaikuttaa etenkin taideaineiden opetukseen, joissa lähiopetuksen merkitys on huomattava (Leinonen, 2014). Lepistön (2004) mukaan opettajan käsitys käsityön kasvatuksellisuudesta on merkittävä. Hän tuo esille, että kun opettajalla on tieteellinen käsitys käsityöstä kasvatuksen välineenä ja käsitys on jäsentynyt, suuntautuu hän silloin peruskoulun käsityön opetussuunnitelman suunnittelutyössä ja sen toteuttamisessa kokonaisen käsityön tekemiseen monipuolisesti. Tällöin mahdollistetaan myös oppilaan kokonaisvaltainen ja monipuolinen kehittyminen käsityön avulla (Lepistö, 2004, s. 191). Tavoitteellisella ja tieteelliseen tutkimukseen perustavalla käsityön opetuksella voidaan vaikuttaa Lepistön (2004) tekemän tutkimuksen mukaan opettajaopiskelijoiden käsityötä kasvatuksen välineenä koskevien käsitysten jäsentymiseen.

Tutkimuksessa tuli myös ilmi, että pelkkä opintojen perustuminen tutkittuun tietoon ei riitä, vaan myös käsityöhön liittyvällä konkreettisella toiminnalla on merkitystä ymmärryksen kehittymisessä ja jäsentymisessä. Lepistön mukaan tämän vuoksi opettajakoulutusten käsityön opintoihin tulisi edelleen sisältyä myös opiskelijan käsityötaidon kokonaisvaltaista kehittämistä ja harjoittamista, mikä tapahtuu etenkin lähiopetuksien kautta (Lepistö, 2004, s. 191–194).

Lepistö (2004) kertoo, että käsityötä opettavan opettajan tulee tiedostaa käsityön olemus ja luonne ja osata myös kehittää omaa käsityötaitoaan monipuolisesti. Lepistö (2004) tuo esille, että ilman tätä opettaja ei pysty ymmärtämään, mitä tapahtuu, kun oppilas aloittaa käsityöllisen toiminnan. Jos opettaja ei ole jäsentänyt ajatusta käsityöstä tavoitteellisena ja kokonaisvaltaisena toimintana, näkyy hänen käsityökasvatuksellinen toimintansa hyvin yksipuolisesti kehittäjänä (Lepistö, 2004, s. 191–194). Myös kansainvälisen tutkimuksen mukaan lähiopetuksien määrän vähentäminen vaikuttaa tulevien opettajien minäpystyvyyteen eli uskoon ja kykyyn toteuttaa tulevassa ammatissaan taidekasvatusta (Collins, 2016).

Oletamme, että käsitöiden näkymättömyyteen varhaiskasvatuksen arjessa voi vaikuttaa se, että opettajat eivät itse koe hallitsevansa riittävästi tietotaitoa niiden opettamiseen. Olemme kokeneet, ettei koulutuksessamme käsitellä riittävästi käsityökasvatusta etenkin siitä näkökulmasta, miten sitä voisi käytännössä varhaiskasvatusikäisten lasten kanssa toteuttaa. Meidän käsityksemme mukaan monet varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevat kokevat itsensä epävarmoiksi käsityökasvatuksen suhteen ja kokevat myös, etteivät osaa käsityötaitoja tarpeeksi toteuttaakseen niitä lasten kanssa. Myös Collinsin (2016) kuvailema tutkimus vahvistaa olettamuksiamme, että usein juuri taideaineiden kohdalla opettajaksi opiskelevat eivät saa riittävästi käytännön valmiuksia niiden opettamiseen. Haluamme saada omaa opettajuuttamme ajatellen ymmärrystä siihen, mitä asioita tulisi ottaa huomioon toteuttaessa käsityökasvatusta varhaiskasvatusikäisille lapsille. Tutkimuksen tavoitteena oli myös oman ammatillisuutemme ja tietämyksemme vahvistaminen käsityökasvatukseen liittyen. Laadullista tutkimusta voidaan mieltää oppimisprosessiksi, koska aineistoon liittyvien näkökulmien ja tulkintojen voidaan katsoa kehittyvän tutkimusprosessin aikana (Kiviniemi, 2018, s. 62).

Tutkimuksessamme käymme aluksi läpi tutkimuksen lähtökohdat. Esittelemme tutkimuskysymyksemme, tutkimuksen tehtävän ja oppimiskäsityksemme, jonka pohjalta olemme tehneet tutkimusta. Tutkimuksessa avaamme käsitteet käsityö ja käsityöllinen toiminta, jotka ovat merkittävä osa tutkimusalueesta. Käsityökasvatus-luvussa kerromme, mitä on käsityökasvatus, mitä

se on ollut ennen ja miten se näkyy nykypäivänä. Koska tutkimuksemme painottuu varhaiskasvatukseen, avasimme tutkimuksessamme varhaiskasvatuksen käsitettä, johon sisältyy myös esiopetus. Karppinen ja Salovalta (2007, s. 60) ovat tuoneet esille, että käsityökasvatuksen alueella tutkimustieto on vähäistä nimenomaan varhaiskasvatuskontekstissa verrattuna perusopetuksen tutkimusaineistoon. Tämän huomasimme myös itse tutkimusta tehdessämme. Koska varhaiskasvatuksen alueelta löytyi niukasti tutkimusta käsityökasvatuksesta, päätimme lähteä tutkimaan aihetta alkuopetuksen kautta. Sen vuoksi koimme tarpeelliseksi avata myös alkuopetuksen käsitteen. Käsitteiden avaamisen jälkeen perehdymme siihen, miten käsityökasvatus näytetään eri kasvatusinstituutioita ohjaavissa asiakirjoissa. Tutkimuskirjallisuudessa ja ohjaavissa asiakirjoissa nousivat vahvasti esiin käsitteet monimateriaalinen ja yhteinen käsityö, kokonainen käsityö, ositettu käsityö, käsityön nelikenttä sekä kasvatuksen ja koulutuksen saralla suhteellisen tuore käsite STEAM, joiden kautta tutkimme yhteneväisyyksiä varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja alkuopetuksen käsityökasvatuksessa.

2 Tutkimuksen lähtökohdat

Tarkastelemme tutkimuksessamme opetusta ja kasvatusta ohjaavia asiakirjoja sekä aiempia tutkimuksia käsityökasvatuksesta. Kandidaatintutkielmamme pääteema on käsityökasvatus, joten ensimmäinen tutkimuskysymys valikoitui sitä kautta. Jotta varhaiskasvatuksen opettaja pystyy toteuttamaan käsityökasvatusta kasvatusinstituutioissa, tulee hänen tiedostaa, mitä on käsityökasvatus. Muodostimme toisen tutkimuskysymyksen siltä pohjalta, että käsitöistä perusopetuksessa löytyy paljon tietoa, mutta varhaiskasvatuksessa sitä on haastavampi löytää. Peruskoulun alkuopetuksessa käsityön tavoitteet ovat lopulta hyvin samanlaiset kuin varhaiskasvatuksessa. Kokoamme kirjallisuuden ja tutkimuksien kautta tietoa, mitä yhteneväisyyksiä on havaittavissa varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja alkuopetuksen käsityökasvatuksessa. Tutkimuskysymyksemme muotoutuivat prosessin aikana seuraaviksi:

1. Mitä käsityökasvatus on?
2. Mitä yhteneväisyyksiä on varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja alkuopetuksen käsityökasvatuksessa?

Tutkimuksemme tyyppi on kirjallisuuskatsaus, sillä käytämme tutkimusmenetelmänä aineiston keruuta aiemmista tutkimuksista. Salmisen (2011) mukaan kirjallisuuskatsauksessa kootaan aiempien tutkimusten tuloksia, joiden pohjalta tehdään uutta tutkimusta. Kirjallisuuskatsaukset voidaan jakaa kolmeen perustyyppiin eli kuvailevaan kirjallisuuskatsaukseen, systemaattiseen katsaukseen ja meta-analyysiin. Tutkimuksemme tyyppi on kuvaileva kirjallisuuskatsaus, jota Salminen (2011) kutsuu yleiskatsaukseksi ilman tiukkaan rajattuja sääntöjä. Se mahdollistaa luomaan laajan kuvan käsiteltävästä aiheesta ja kuvailee aiheen kehityskulkua ja historiaa (Salminen, 2011, s. 4–7). Olemme valinneet tutkimukseemme mahdollisimman monipuolisia ja tieteellisiä lähteitä. Vaikka aihetta tarkastelevaa kirjallisuutta löytyykin vähän, vältämme opinäytetöitä, sillä niitä ei voi pitää luotettavana lähteenä (Metsämuuronen, 2011). Etsimme tutkimuksemme aiheesta mahdollisimman tuoretta tietoa, mutta hyödynnämme myös vanhempiakin lähteitä. Vanha lähde ei aina kuitenkaan välttämättä merkitse sitä, että tieto olisi vanhentunutta (Metsämuuronen, 2011, s. 43–45).

Päädymme tekemään tutkimusta yhdessä parityönä, koska olemme opinnoissamme kokeneet, että yhteiskirjoittaminen on meille paras tapa oppia. Mielipiteet, näkemykset ja tieteellinen ajattelumme muokkaantuu jatkuvasti, ja sen kautta opimme uutta. Oma ymmärrys syvenee, kun asioita täytyy selittää toiselle ymmärrettävällä tavalla. Jos taas itse ei ymmärrä jotain asiaa, sitä

voidaan yhdessä pohtia ja näin molemmat oppivat. Koemme, että yhteistyön avulla tutkimustulosten avaamiseen tulee monipuolisempi näkökulma. Yhdessä kirjoittaessa joudumme argumentoimaan kirjoittamaamme toisillemme ja neuvottelemaan tuottamastamme tekstistä, joten lopullinen teksti on vakuuttava ja hyvin perusteltu. Tämä lisää myös tutkimuksen luotettavuutta, koska perustelut ovat kunnolla mietittyjä ja ilmaistuja. Lisäksi tulevaisuuden työelämässä tulemme työskentelemään tiimeissä, joten tiimityötä on hyvä opetella jo opiskeluaikana. Tämä yhteiskirjoittaminen tukee oppimistamme sosiokonstruktivistisesti (vrt. Jokinen & Juhila, 2002).

Varto (1992, s. 19) kirjoittaa objektiivisuuden merkityksestä tutkimusta tehdessä, jolloin tutkijan olisi pidettävä itsensä selvästi erossa tutkimuskohteestaan. Käsityöt ovat itsellemme iso ja olennainen osa elämää, joten omista ennakkokäsityksistä, arvoista ja oletuksista tulee olla tietoinen tutkimusta tehdessä. Pyrimme objektiivisuuteen subjektiivisuuden tunnistamisen kautta. Koska tutkimuksen teema on tärkeä osa omaa identiteettiämme, ja näin myös omaa opettajuuttamme, voimme herkästi sivuuttaa omaa ajatusmaailmaa vastustavat näkemykset ja kokemukset, mutta kuitenkin huomioimme myös kielteiset näkökulmat käsityökasvatusta kohtaan. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan tutkimuksen tekemisessä on tärkeää tiedostaa, että havaintomme ovat aina sidoksissa aikaisempiin kokemuksiin ja ennakko-oletuksiin. Näiden ei kuitenkaan tulisi vaikuttaa tutkimukseen liittyvien toimenpiteiden asettamiseen tai rajaamiseen (Eskola & Suoranta, 1998, s. 16).

Pohdimme kandidaatintutkielmaa aloittaessamme sitä, mikä on oppimiskäsityksemme etenkin käsityökasvatuksen suhteen. Suomalaisessa oppimiskeskustelussa on ollut pitkään jakoa behaviorismin, kognitivismin, konstruktivismin sekä humanismin teorioiden kesken. Tätä samaa jakoa on käytetty myös käsityön ainedidaktisessa kirjallisuudessa. Puolimatka (2002) tuo teoksessaan *Opetuksen teoria* ilmi, kuinka nämä neljä erilaista oppimisteoriaa painottavat erilaisia puolia tiedosta, todellisuudesta, arvoista ja ihmisestä (Puolimatka, 2002).

Meidän käsityksemme oppimisesta painottuu konstruktivismiin, kuten nykyajan opetussuunnitelmat (Siljander, 2015, s. 169). Pöllänen ja Kröger (2005, s. 168) liittävät konstruktivismiin termit ajankohtaisuus ja edistyksellisyys sekä omaehtoinen toiminta, osallistuminen, yhteistoinnallisuus, vuorovaikutuksellisuus, luovuus, ideoiden kokeilu ja itsenäinen tiedonhankinta. Käsitöissä ei voida kuitenkaan sulkea muitakaan oppimiskäsityksiä pois, vaan oppiminen pitäisi nähdä moninaisena prosessina. Pöllänen ja Kröger (2005) tulkitsevat Sfardia (1998), jonka mukaan tavoitellessa oppimis- ja opetusprosessin moninaisuutta, tarvitaan useita rinnakkaisia,

tasapainottavia ja täydentäviä malleja yhden oppimiskäsityksen sijasta. Heidän mukaansa Wilson ja Myers (2000) puhuisivat tilannesidonnaisesta lähestymistavasta sekä Hannafin, Hannafin, Land ja Oliver (1997) puhuisivat *grounded*-lähestymistavasta, joka tarkoittaa oppimisteorioiden kokonaisvaltaisesta lähestymisestä (Pöllänen & Kröger, 2005, s. 168–169).

Tuotesuunnittelupainotteiseen käsityöhön on luontevaa liittää myös kognitivismi, jossa oppiminen kohdistuu kognitiivisiin taitoihin (Pöllänen & Kröger, 2005, s. 169). Sen mukaan ihminen toimii tietoisesti, asettaa tavoitteita ja tekee toimintasuunnitelman. Hän kerää tietoa ympäristöstään, rakentaa ympäristöä, sen ilmiöitä sekä sen ilmiöitä kuvaavia kognitiivisia rakenteita (Suojanen, 1993, s. 113). Pöllänen ja Krögerin (2005) mukaan kognitivismiin kuuluva ongelmaratkaisun korostamisen merkitys on tuotesuunnittelussa kiistaton ja oppimisen tärkeä edellytys. Pöllänen ja Kröger (2005) mainitsevat kognitivismiin liittyvinä metodeina kokeileviin ohjeisiin perustuvan ohjauksen ja reflektoinnin sekä kognitiivisten työvälineiden käytön. Nämä työskentelytavat tukevat heidän mukaansa tiedon aktiivista kehittämistä ja rakentamista (Pöllänen & Kröger, 2005, s. 169).

Siljander (2015, s. 17, 52, 169) toteaa, että kasvatustieteiden piiriin konstruktivistinen oppimiskäsitys on tullut kognitiivisen psykologian piireissä kehitetyistä oppimisen teorioista, jotka on muunnettu pedagogisiksi sovelluksiksi. Näissä teorioissa oppija nähdään aktiivisena subjektina, joka luo ja muokkaa tietoa (Siljander, 2015, s. 168). Siljander (2015) esittelee Reichin (1998, 2002) näkemyksen konstruktivisen oppimisen kolmesta perustyyppistä, konstruktioista, rekonstruktioista ja dekonstruktioista. Konstruktion hän kertoo tarkoittavan sitä, että yksilö tai yhteisö luo oppimisprosessissaan jatkuvasti uusia todellisuuksia. Oppimisprosessi sisältää hänen mukaansa sen, että ihminen tekee uusia havaintoja, tuottaa uutta tietoa, kokee uusia elämyksiä ja kokemuksia sekä muodostaa merkityksiä havaitsemilleen asioille. Siljander kertoo rekonstruktion olevan sitä, että oppimisprosessi jatkuu jo olemassa olevasta kulttuuritraditiosta. Hän avaa tätä niin, että sosiaalisessa ympäristössä näkyvät tavat, toimintanormit, roolit, aatteet ja sosiaaliset instituutiot, eli sosiaalinen ja kulttuurinen perintö, muodostavat pohjan todellisuutta koskeville rakennelmille, ja näin ollen oppimisprosessi on myös uudelleenrakentamista. Siljander avaa myös käsitteen dekonstruktio, joka tarkoittaa olemassa olevien konstruktioiden purkamista ja tietorakenteiden kyseenalaistamista (Siljander, 2015, s. 177–178).

Siljanderin (2015) mukaan konstruktivistia suuntauksia on useita ja ne ovat siinä määrin hajanaisia, että erilaisista näkemyksistä voi olla haastavaa löytää yhdistäviä tekijöitä. Hänen mu-

kaansa kuitenkin esimerkiksi Tynjälä (1999) jakaa konstruktivistiset suuntaukset yksilö- ja sosiokonstruktivistisiin lähestymismalleihin, jotka eroavat toisistaan oikeastaan siinä, missä määrin inhimillinen toiminta tulkitaan yksilöllisenä prosessina ja missä määrin kulttuurisena tai sosiaalisena ilmiönä. Siljander toteaa, että sosiokonstruktivistiset teorit painottavat oppimisen ja tiedonmuodostuksen olevan lähtökohtaisesti sosiaalisia, yhteisöllisiä ja kulttuurisia ilmiöitä tai prosesseja (Siljander, 2015, s. 168–169). Pöllänen ja Kröger (2005, s. 169) mainitsevat sosiokulttuuristen teorioiden eli sosiokonstruktivismiin ja tilannesidonnaisen kognition vaikuttavan yhteisölliseen toimintaan osallistumiseen sekä sosiaalisen vuorovaikutuksen olevan merkityksellinen oppimiseen. Siljanderin mukaan oppimiskäsitys olettaa, että oppiminen tapahtuu kulttuurisesti ja sosiaalisesti rakentuvassa vuorovaikutuksessa. Hän toteaa oppijan olevan aktiivinen subjekti, joka valikoi ja muokkaa tietoa ja tulkitsee sitä omien ennakko-oletustensa ja aiempien kokemustensa pohjalta (Siljander, 2015, s. 169–174).

Siljanderin (2015) mukaan behavioristisissa oppimisteorioissa korostuu usein opettajan vastuu opetus- ja oppimisprosessien vaikuttajana, mutta myös oppijalla on niissä aktiivinen rooli. Hänen mukaansa Bloomin tutkimusryhmä on kehittänyt behaviorismin oppimisteorioiden soveltuksena tavoiteoppimisen mallin, jossa tärkeinä periaatteina toimivat tavoitteiden asettaminen, sisältöalueiden rajaaminen, oppimisvaikeuksien tunnistaminen, jokaisen oppilaan erikoistarpeisiin sopivien tukitoimien ja ajan määrittely sekä oppimisprosessin jatkuva arviointi (Siljander, 2015, s. 51). Käsiyöllisten perustaitojen opetukseen sopivat Pöllänen ja Krögerin (2005) mukaan monet behaviorismista nousevat menetelmät. He mainitsevat tällaisina esimerkiksi yksinkertaisten tee näin -ohjeiden käyttö, yksilöllinen harjoittelu sekä suoritusten tukeminen ennakkoinnilla ja vihjeillä. Oppiminen suuntautuu heidän mukaansa behaviorismissa spesifin sisältöalueen tietoihin, joka on luontevaa liittää taitolajipainotteiseen toimintaan. He muistuttavat kuitenkin, että taitolajipainotteisen käsityön yksi keskeinen osa on taitolajista pohjautuva suunnittelu. He kertovat tämän olevan samaan aikaan myös ajattelutaitoja korostavaa kognitivismia (Pöllänen & Kröger, 2005, s. 169).

Pöllänen ja Kröger (2005) liittävät taidekäsityöhön humanistisen oppimiskäsityksen, sillä silloin toiminta sisältää yksilön oman aktiivisen prosessin. Suojasen (1993) mukaan humanistinen oppimiskäsitys korostaa yksilön itseisarvoa ja ainutlaatuisuutta, jolloin ihminen on itseään toteuttamaan pyrkivä ja tavoitteellinen yksilö. Silloin opettaja suunnittelee opetuksen ja asettaa tavoitteet yhdessä oppilaiden kanssa. Näin oppilaat saadaan sitoutettua paremmin tekeillä olevaan työhön (Suojanen, 1993). Pöllänen ja Krögerin (2005) sekä Suojasen (1993) mukaan opettaja väistyy syrjään, kun oppilas työskentelee omilla ehdoillaan ja ottaa vastuun toiminnastaan.

Suojasen (1993) mukaan opettajan tulee huomioida erityisesti avoimen ja rakentavan ilmapiirin luomisen ja opetus suunnataan oppilaiden sen hetkisen tarpeen mukaan eikä tarkan ennakkosuunnitelman noudattamiseen. Hänen mukaansa itsensä ihmiseksi tunteva oppilas on motivoitunut oppimaan. Pöllänen ja Kröger (2005) muistuttavat kuitenkin, että myös itseohjautuvuus on oppimiseen sisältyvä prosessi, eikä se ole valmis oppilaassa oleva ominaisuus. He varoittavat, että liian väljästi humanistisesta oppimisteoriasta pohjautuva käsityön opetus houkuttelee oppilaita valitsemaan täysin omista tarpeista lähteviä tehtäviä, jolloin yksilölliset oppimisen tarpeet saattavat ohjata ajanpuutteessa valmiiden ohjeiden käyttöön ja toimintaa johtaa lopulta valmistusohje (Pöllänen & Kröger, 2005, s. 169; Suojanen, 1993, s. 112).

Tutkimuksemme on kuvaileva kirjallisuuskatsaus, ja sosiokonstrukttiivisen oppimiskäsityksen mukaisesti kirjoitamme sitä yhdessä oppien ja objektiivisuuteen pyrkien. Tutkimusta tehdessä oppimiskäsityksemme painottuu konstruktivismiin, mutta käsityökasvatuksen saralla siinä näkyvät myös muut oppimiskäsitykset, sillä oppiminen on moniulotteinen prosessi. Käsitöiden oppimisessa etenkin tuotesuunnittelun osalta näkyy kognitivismi, jonka ongelmanratkaisun korostaminen on tärkeä oppimisen edellytys. Tätä ilmentää muun muassa kokeileviin ohjeisiin perustuva ohjaus, joka tukee tiedon aktiivista kehittämistä. Kognitiivisesta oppimiskäsityksestä juurensa juontava konstruktivismi näkee oppijan aktiivisena tietoa rakentavana subjektina. Sosiokonstruktivistien teorioiden mukaan oppiminen tapahtuu yhteisöllisesti sosiaalisena ja vuorovaikutuksellisenä prosessina. Behavioristinen oppimisteoria korostaa opettajan vastuuta opetus- ja oppimisprosessissa, kuten esimerkiksi yksinkertaisten, selkeiden ohjeiden antamista ja suoritusten tukemista ennakoinnilla ja johdattelevilla vihjeillä. Käsitöissä oppiminen suuntautuu usein behavioristisen mallin mukaiseen spesifiin sisältöalueeseen. Taidekäsityö voidaan liittää humanistiseen oppimiskäsitykseen, jonka mukaan ihminen on itseään toteuttamaan pyrkivä, tavoitteellinen ja ainutlaatuinen yksilö, joka työskentelee omilla ehdoillaan ja ottaa vastuun toiminnastaan. Opetus suunnataan oppilaiden senhetkiseen tarpeeseen, eikä pohjaudu tarkkaan ennakkosuunnitelmaan.

3 Käsityö ja käsityöllinen toiminta

Collanus, Guttorm, Jokela ja Kärnä-Behm (2006) avaavat käsitteen käsityö koostuvan sanoista *käsi* ja *työ*, eli heidän mukaansa käsitteessä liitetään yhteen kädet ja niillä tehtävä työ. Kojonkoski-Rännäli (1998a, s. 101) pitää kuitenkin käsitteen *työ*-sanaa häiritseväenä, koska se voi häiritä käsityön merkityssisällön ymmärtämistä. Kojonkoski-Rännäli (2014) viittaa tällä sen merkityksiin esimerkiksi toimeentuloon ja taloudellisen kasvuun liittyvänä toimintana. Koulutuspolitiikan piirissä onkin pyritty löytämään uutta korvaavaa käsitettä käsityölle oppiaineena, mutta kuitenkin suomen kielestä on vaikeaa löytää hyvää vastinetta, kuten esimerkiksi ruotsissa käsite *slöjd* viittaa käsityöläisyyteen ja käsin tekemiseen, eikä palkkatyöhön (Collanus, Guttorm, Jokela & Kärnä-Behm, 2006, s. 149–152, Kojonkoski-Rännäli 1998a, s. 101; 2014, s. 149).

Kantolan (1997, s. 42) ja Suojasen (1993) mukaan käsityöllä tarkoitetaan arkikielessä joko käsin tehtyä tuotetta tai työskentelyä käsin. Suojasen (1993) mukaan se voi siis merkitä joko produktia tai prosessia. Produkti eli tuotos tarkoittaa hänen mukaansa käsityöllisen suunnittelun ja valmistuksen tuloksena syntynyttä luonnosta tai konkreettista esinettä, eli toiminnan lopputulosta (Suojanen, 1993). Prosessin taas hän kertoo kuvaavan tapahtumaketjua. Suojasen mukaan se voi olla ihmisen sisäistä kehityskulkua ja tapahtua huomaamatta tai ulkoista toimintaa, jota on mahdollista tarkkailla. Hän kertoo, että prosessi voi olla myös näiden molempien yhdistelmä (Suojanen, 1993, s. 13–15). Huovilan, Hintsan, Säilän ja Raution (2018) mukaan käsityö prosessina sisältää erilaisia vaiheita ja siihen kuuluu niin sisäisiä kuin ulkoisia prosesseja. Sisäisiksi prosesseiksi he luokittelevat tuotteen ideoinnin sekä esteettisen ja teknisen suunnittelun, ja ulkoisiksi prosesseiksi he määrittelevät ihmisen toimet materiaalin muokkaamisessa (Huovila, Hintsa, Säilä & Rautio, 2018, s. 15). Prosessilla ja produktilla on keskeinen asema myös suomalaisessa käsityön akateemisessa tutkimuksessa (Koskennurmi-Sivonen, 1998, s. 49).

Pirkko Anttilan (1993b) mukaan käsityöllinen toiminta on laajempi käsitteenä kuin käden työ. Hänen mukaansa “käsityön suunnittelu- ja valmistusprosessi on sellaisen yksittäisvalmisteen eli produktin aikaansaamista, jossa virittyvät työn tekijän erilaiset persoonallisuuden osa-alueet, sen kognitiiviset, sensomotoriset, emotionaaliset ja sosiaaliset tekijät” (Anttila, 1993a, s. 32–33). Hänen mukaansa käsityöllisen toiminnan kaikki prosessin vaiheet ovat tärkeitä, jotta prosessi nivoutuu kokonaiseksi tekemiseksi (Anttila, 1993a, s. 32–33). Syrjäläisen (2003, s. 27) mukaan nykypäivänä suurin osa tiedoista ja prosesseista ovat hyvin pirstaleisia ja “kokonaiset”

kokemukset ovat yllättävän harvinaisia. Hänen mukaansa syyn ja seurauksen suhteita on hankala hahmottaa ja päätellä monissa asioissa. Tämän vuoksi hän ajattelee, että oppilaan aikaansaama käsityöhön liittyvä prosessi voi olla hyvin arvokas. Hän kertoo tämän korostuvan varsinkin silloin, jos prosessiin liittyy valmistuksen lisäksi myös valmistetun tuotteen käyttäminen, sen hoitaminen ja mahdollisesti myös kierrättäminen myöhemmin. Syrjäläinen (2003) toteaa, että käsityöllisen toiminnan kautta lapsi pystyy oppimaan oman toiminnan suhteuttamista myös laajempiin arvoihin. Muun muassa käsityön arviointi edistää kestävästä kehitystä tukevien arvojen kehitystä. Syrjäläinen (2003) tulkitsee Pirkko Anttilan Yhteishyvään (10/1992) kirjoittamaa artikkelia *Käsityön merkitystä on aliarvioitu*, jonka mukaan itse tekemällä voidaan oppia paremmin, mitä tavaroiden laatu merkitsee. Tällainen on hänen mukaansa osaltaan edesauttamassa taitavammaksi kuluttajaksi kasvattamisessa (Syrjäläinen, 2003, s. 28).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2018 (OPH, 2019, s. 44) käsityölliseksi toiminnaksi määritellään esimerkiksi rakentelu, nikkarointi, muovailu ja ompelu. Karppisen (2005a) mukaan käsityöllä on kuitenkin nykypäivänä paljon enemmän merkitystä, kuin vain oppia tekemään taidokkaasti ja siististi käsillä tuote tai tuotos. Enemmän merkitystä on hänen mukaansa sillä, että opitaan käsityön kautta jotakin itsestä ja toisista, sekä kulttuurista ja omista sekä yhteisistä mahdollisuuksista. Käsityön tekemisessä on mukana jatkuva vuorovaikutus ja viestintä, mutta lisäksi mahdollisuus ilmaista itseään ja omaa osaamistaan sekä rakentavalla että itsetuntoa kohottavalla tavalla (Karppinen, 2005a, s. 101).

Käsityö nykyisin on hyvin monimuotoista, eikä sitä nähdä enää ainoastaan tuottamisen tekniikkana, vaan myös ihmistä monipuolisesti kehittävänä välineenä (Karppinen, 2005b, s. 56; Lepistö, 2006, s. 159; Porna 2000, s. 60–61). Käsityö on prosessi, johon osallistuu koko keho. Muun muassa Karppisen (2005b), Kojonkoski-Rännälin (1998a) ja Suojasen (1993) mukaan käsityökasvatuksen tutkimuksissa on yleisesti vallalla ajatus, että tässä prosessissa aktivoituvat henkiset, fyysiset ja psyykkiset alueet sekä käden ja aivojen toiminnot yhdistyvät. Karppinen (2005b) ja Kojonkoski-Rännäli (1998a) korostavat käsityön merkitystä sen eri ulottuvuuksina itseilmaisussa, terapeutisessa vaikutuksessa, todellisuuskokemuksessa, omassa elämänhallinnassa sekä identiteetin kehittämisessä. Huovilan, Hintsan ja Säilän (2009) mukaan käsityöiden tekeminen kehittää lapsen älykkyyttä. Heikkilän (1987) mukaan toiminnassa saattaa syntyä sivutuotteita, mutta päämääränä ei ole itse tuote. Hänen mukaansa esimerkiksi puupalikan vuoleminen tai minkä tahansa materiaalin työstäminen ilman aikomusta minkään tuotteen, jolla on jokin tietty funktio, aikaansaamista, on toimintaa. Usein tuntuu siltä, että keskeytymätön toiminta ohjaisi ja ruokkisi jatkuessaan itse itseään, hän toteaa. Toiminnallisessa tilanteessa on

Heikkilän (1987) mukaan itseohjautuvuutta ja spontaaniuden tuntua ja kaikki tapahtuu kuin itsestään ilman keskittymistä tai ponnistelua. Kojonkoski-Rännäli (2002) kirjoittaa, että käsityöiden kautta niiden tekijä pystyy saamaan suoraan tietoa materiaaliltaan. Hänen mukaansa käsityöiden tekijä tuntee, miten materiaali muotoutuu ja miten hän pystyy ohjaamaan sen muotoutumista liikkeillään ja pystyy näkemään käsityöissä välittömästi ohjauksensa seuraukset materiaalissa. Kojonkoski-Rännälin mukaan tekijän kädenjälki jää materiaaliin, mikä joko miellyttää tai ei miellytä häntä (Heikkilä, 1987, s. 7, 94–95; Huovila, Hintsa & Säilä, 2009, s. 263; Karpinen, 2005b, s. 57; Kojonkoski-Rännäli 1998a, s. 47–55, 63; 2002, s. 233; Suojanen 1993, s. 13, 47–48).

Hyrskyn (2006) mukaan käsityö voidaan nähdä vastakohtana teolliselle tuotannolle ja jonkinlaisena esteenä kehitykselle. Hän nostaa esille myös, kuinka käsityö voidaan ymmärtää jonkinlaiseksi puuhasteluksi ja ajanvietteeksi. Kuitenkin hänen mukaansa tällaisessa määritelmässä käsityötä tarkastellaan pelkästään sen välittömän hyödyn näkökulmasta, eikä käsityöstä yleisivistävänä oppiaineena (Hyrsky, 2006, s. 168). Käsityöllä on merkitystä myös mielekkäänä tekemisenä, josta voi syntyä *flow*-kokemus, jolloin tekijän omat kyvyt ja tavoitteet toimivat ihanteellisesti suhteessa toisiinsa (Pöllänen & Kröger, 2005, s. 170; Uusikylä, 1999, s. 65–67).

Syrjäläinen (2006) luonnehtii käsityötä taitolajiksi, joka edellyttää tekijältään niin ruumiillisia kuin mentaalisia taitoja. Hänen mukaansa käsityöprosessin vaiheita pystytään kuvaamaan teoreettisesti hyvinkin tarkasti. Syrjäläinen (2006) näkee käsityöprosessin tärkeimpinä näkyvinä vaiheina suunnittelun ja valmistuksen, vaikka käsityö syntyy useiden vaiheiden kautta mielikuvien tasolta konkreettiseksi toteutukseksi. Prosessin eri vaiheissa tarvitaan hänen mukaansa hyvin erilaisia taitoja, kuten esimerkiksi suunnittelu edellyttää kognitiivista työskentelyä, kun taas valmistus tarvitsee kykyä toteuttaa suunnitelma konkreettiseksi erilaisten välineiden, materiaalien ja toimien avulla. Syrjäläinen (2006) toteaaakin käsityön edellyttävän tekijältään hyvin kokonaisvaltaista paneutumista ja on täten niin älyllisiä kuin ruumiillisia taitoja edellyttävä prosessi (Syrjäläinen, 2006, s. 111, 116).

Lepistö (2006) kuvailee käsityötä ihmisen intentionaalisena ja inhimillisenä tuottamistoimintana, jonka kautta syntyy taitoja sekä ulkoisia konkreettisia tuloksia. Hän tiivistää käsityöt toiminnaksi, jossa konkreettista materiaalia työestetään käsityötekniikoin. ”Käsityö on prosessi, jota ajatus ohjaa ja johon sisältyy idea tuotoksesta sekä ajatus ja tieto sen toteuttamisesta” (Lepistö, 2006, s. 158). Käsityöprosessissa yhdistyvät hänen mukaansa ihmisen, teknologian ja

ympäristön vuorovaikutus sekä teorian ja käytännön yhdistäminen. Sen vuoksi kokonaisvaltaisesti toteutuva käsityöprosessi kehittää monipuolisesti tekijän eri taitoja, kuten esimerkiksi ajattelun taitoja, arviointitaitoja sekä motorisia taitoja (Lepistö, 2006, s. 158).

Ihatsun (2006) mukaan teollistumisen aikakaudella on syntynyt pelko siitä, että uusi teknologia tulee korvaamaan käsityöllisen toiminnan ja käsityötuotteet. Käsityöt eivät kuitenkaan hänen mukaansa hyljeksi teknologiaa, vaan perinteiset käsityöt ovat nykypäivänä riippuvaisia teknologiasta, koska ilman teknologiaa sitä ei välttämättä tarvittaisi. Käsityöt toimivat nykyään vastakohtana uudelle teknologialle ja toimivat yhteiskunnassa teollisten juurien muistuttajana (Ihatsu, 2006, s. 19–27). Yhteiskunnan urbanisoitumisesta ja teollistumisesta huolimatta käden taitojen arvostaminen on kuitenkin säilynyt vahvana maassamme (Anttila, 2003, s. 75). Syrjäläisen (2003) mukaan siitä huolimatta, että käsitöitä laajalti arvostetaan yhteiskunnassa, ne voidaan nähdä melko pienimuotoisena ja vaatimattomana verrattuna yhteiskunnassamme esiintyvään tuotantosysteemiin, mikä voi kuitenkin vaikuttaa myös käsitöiden väheksymiseen. Hänen mukaansa käsitöihin liittyy kuitenkin niin paljon tekijöitä, jotka tekevät siitä todella monipuolisen kokonaisuuden. Käsitöiden merkitys on ollut keskeinen ihmisen evoluutiokehityksessä, joten sen merkityksen ei pitäisi olla pieni myöskään ihmisen kehittyessä (Syrjäläinen, 2003, s. 28).

Käsityöllä voidaan siis tarkoittaa joko produktia eli tuotosta, tai prosessia, joka sisältää erilaisia vaiheita. Käsityö prosessina voi sisältää niin sisäisiä (kuten tuotteen ideointi tai suunnittelu), kuin myös ulkoisia prosesseja (kuten ihmisen toimet materiaalin muokkaamisessa). Käsityöllisen toiminta voidaan nähdä laajempuna kokonaisuutena kuin vain käden työnä. Käsityön tekemisessä ovat mukana niin kognitiiviset, sensomotoriset, emotionaaliset sekä sosiaaliset tekijät. Käsityön merkittävyys nähdäänkin nykypäivänä paljon laajempuna, kuin vain oppimisena tuottaa taidokkaasti tehty tuotos. Käsitöiden tekemistä ei nähdä vain tuottamisen tekniikkana, vaan myös ihmistä monipuolisesti kehittävästä välineenä. Käsityöprosessilla voidaan kehittää monipuolisesti tekijän eri taitoja, kuten ajattelun taitoja, arviointitaitoja, motorisia taitoja sekä omaa elämän hallintaa. Lisäksi käsityöt voidaan nähdä älykkyyttä kehittävästä, osana identiteetin kehittymistä sekä omaavaan terapeuttisia vaikutuksia.

4 Käsityökasvatus

Käsityökasvatusta määritellessä on Heikkilän (1987) mukaan hyvä aloittaa pohtimalla ylipäänsä kasvatuksen määritelmää. Kasvatusta käsitteenä voi selittää monella eri tavalla. Heikkilän (1987) mukaan yleisin lienee määrittely, jossa kasvatuksen päämääränä on tietty tarkoitus, tai jossa kasvatus prosessina liitetään tiettyyn tilanteeseen. Hänen mukaansa kasvatuskäsite yhdistetään usein tarkoittamaan lapsuuden ja nuoruuden oppimisprosessin ohjaamista, jolloin opetus ja kasvatus eivät eroa käsitteinä toisistaan, vaan ne nähdään ainakin enimmäkseen päällekkäisinä. Näkemyksemme mukaan kasvatus sisältää koko yksilön elinikäisen prosessin. Heikkilän (1987) mukaan usein kasvun nähdään olevan ihmisestä itsestään lähtöisin olevaa, kun taas kasvatuksen ajatellaan tukevan, edistävän, jouduttavan suuntaavan ja auttavan tätä yksilön kasvuprosessia ulkopuolelta. Hänen mukaansa käytännössä näitä kahta prosessia on mahdotonta täysin irrottaa toisistaan, koska kaikki ihmisessä tapahtuu kokonaisuutena. Joka tapauksessa ihminen joutuu kasvatustilanteissa vuorovaikutukseen häntä ympäröivän todellisuuden kanssa (Heikkilä, 1987, s. 89).

Suojanen (1993) ja Lepistö (2004) tulkitsevat Cygnaeuksen tekstejä (1910) niin, että käsityö nähtiin jo vuosikymmeniä sitten silmän, havaintovoiman ja kauneusaistin, keksivän taidon, muovailun, käden joustavuuden, omavaraisen harkinnan ja tahdon kehittämisessä sekä kasvatamisessa tärkeänä välineenä. Cygnaeuksen mukaan ihmisen henkisen ja siveellisen kehityksen tukemiseen ei riitä ainoastaan kirjatieto, vaan tarvitaan myös käytännön taitoja ja käsitöitä (Lepistö, 2004). Cygnaeuksen (1910) mukaan käsityöllä on ominaisuuksia, jotka kasvattavat ihmistä ja kehittävät persoonallisuutta (Suojanen, 1993). Lepistö (2004) ja Kojonkoski-Rännäli (2002) kuvailevat käsityötaitoa monipuoliseksi taitokimpuksi, sillä siihen liittyy niin kognitiivisia taitoja, kuten ajattelu- ja ongelmanratkaisutaidot, mutta myös kehollisia taitoja, kuten silmän ja käden koordinaatiokykyä, näppäryyttä, nopeutta, tarkkuutta ja avaruudellista hahmotuskykyä. Tämän lisäksi he liittävät siihen myös niin sanottuja kulttuurisia taitoja, eli kulttuurista sensitiivisyyttä ja yhteistyökykyä. Lepistön (2004) mukaan käsityökasvatus toimii muiden oppiaineiden mukaisesti kasvatuksen välineenä ja kasvatus on ihmisen kokonaisvaltaista kehittämistä. Käsityön käyttämisessä perusopetuksessa kasvatuksen välineenä tulee sen pedagogiikan perustua tieteelliseen käsitykseen käsityöstä ja sen opettamisesta (Lepistö, 2004). Muuan muassa käsityön kasvatuksellisuudesta ja monipuolisesta kehittävyyydestä huolimatta taito- ja taideaineiden osuus perusopetuksessa on Karppisen (2005b) mukaan vähentynyt entisestään viime vuosikymmenien aikana (Karppinen, 2005b, s. 43; Kojonkoski-Rännäli, 2002, s. 234; Lepistö, 2004, s. 40, 52, 96–98; Suojanen, 1993, s. 52).

Pietikäisen (2006) mukaan Cygnaeuksen käsitys käsitöiden tarkoituksesta oppiaineena oli yleisen kätevyuden aikaansaaminen. Hänen mukaansa käsitöiden tulisi olla kasvattavia sekä henkisesti ja fyysisesti kehittäviä. Nämä näkemykset ovat vieläkin päteviä kasvatuksessa ja opetuksessa (Pietikäinen, 2006, s. 85). Kojonkoski-Rännälin (2014, s. 50) mukaan käsityön tekemisellä pystytään kehittämään monipuolisesti sen tekijää sekä sitä voidaan pitää sivistävänä työnä. Huovila, Hintsa, Säilä ja Rautio (2018) luonnehtivat käsityötä ihmisen kasvua ja persoonaa tukevana sekä voimaannuttavana toimintana, jonka kautta ihminen voi saada luottamusta omiin mahdollisuuksiin. Huovilan ja kollegoiden (2018) mukaan käsityö kasvatuksen välineenä vahvistaa arjenhallintataitoja. Heidän mukaansa käsityön merkitys sen kehittävien ominaisuuksien ohella on myös sen arjesta irrottavana kokemuksena sekä henkisen hyvinvoinnin lisääjänä (Huovila ym., 2018, s. 15).

Käsityökasvatusta ovat myös monet nykyajan tutkijat määritelleet eri tavoin. Suojanen (1993, s. 14) määrittelee käsityökasvatuksen toimintana, jossa kasvatus- ja opetustarkoituksessa valmistetaan esineitä hyödyntäen erilaisia työskentelyvälineitä, materiaaleja ja toteuttamistekniikoita. Perinteisen ajattelun mukaan käsityökasvatuksessa pyritään yleensä tekemään jonkinlainen muutos maailmassa eli tekijää ympäröivässä todellisuudessa (Heikkilä, 1987). Heikkilä (1987) yhdistää määritelmässään kaksi käsitettä, kasvatus ja käsityö, käsityökasvatukseksi, jolla ”tarkoitetaan sellaista kasvatettavaan kohdistuvaa, mutta kasvatettavan ehdoilla toimivaa vaikutusta, että hänessä syntyy tavoitehakuista, avointa ja ongelmakeskeistä yleensä konkreettiseen tuottamiseen suuntautunutta kokonaispersoonallista muutosprosessia” (Heikkilä, 1987, s. 17, 90). Alamäen (1997) mukaan kokonaispersoonallisuuden muutosprosesseilla on tavoitteena saada kasvatettavassa aikaiseksi sekä yksilön että yhteiskunnan kannalta tavoiteltavia toimintamalleja. Hänen mukaansa käsityökasvatus kohdistuu näin paitsi oppijan kädentaitoihin, myös hänen henkisten valmiuksiensa kehittämiseen. Alamäki toteaa, että käsityökasvatuksen kautta voidaan tukea ja edistää esimerkiksi yksilön minäkäsitystä, luovuutta ja oppimaan oppimisen kykyä. Se antaa yksilölle valmiuksia kohdata ongelmanratkaisua vaativia tilanteita ja erilaisia elämässä eteen tulevia haasteita (Alamäki, 1997, s. 10–11). Karppinen (2001) tiivistää käsityökasvatuksen tavoitteiksi lapsen kädentaitojen, luovuuden, havainnoinnin, aistitoimintojen ja -herkkyyden, avaruudellisen hahmottamisen sekä motoristen taitojen kehittämisen. Karppinen korostaa myös onnistumisen ilon ja elämysten tuottamisen sekä ajattelun herättämiseen erilaisilla oivalluksilla, kokemuksilla ja elämyksillä olevan tärkeää. Hän korostaa, että lapselle tulisi mahdollistaa kädentaitojen harjaannuttamista sekä antaa lapselle tilaa ja aikaa tutkia, pohdita ja oivaltaa (Karppinen, 2001, s. 58–62).

Oppiminen edellyttää mielikuvitusta, koska oppiessa täytyy pystyä yhdistämään uutta ja vanhaa tietoa tai keksiä tapoja, joilla muuttaa vallitsevaa tilannetta (Yliverronen, 2014, s. 69). Hakkaraisen (2002) mukaan kouluikä edeltävä aika on lasten luovan mielikuvituksen kannalta aikaa, jolloin mielikuvitus levittäytyy lapsen kaikkeen toimintaan. Hän toteaaakin luovan mielikuvituksen kehittymisen kannalta erittäin tärkeäksi muun muassa käsityöilmaisun. Käsityöilmaisua on hänen mukaansa vaikuttamassa lapsen luovan mielikuvituksen kehittymiseen, mutta myös samalla lapsen yleisten oppimisvalmiuksien kehittymiseen (Hakkarainen, 2002, s. 89–91). Karppisen (2001) mukaan käsityökasvatuksen avulla pystytään kehittämään myös lapsen avaruudellista hahmottamista, joka on hyvin keskeinen harjoittelun kohde varhaiskasvatuksessa. Hänen mukaansa monissa tutkimuksissa on noussut esille, että jos avaruudellista hahmottamista ei ole harjoiteltu varhaiskasvatusiässä, voi sen omaksuminen olla vaikeampaa myöhemmin (Karppinen, 2001, s. 60).

Huovila, Hintsa, Säilä ja Rautio (2018) ovat tulkinnet Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita 2014 (OPH, 2016b, s. 146, 270, 430). He toteavat, että käsityökasvatuksen tehtävänä on kasvattaa lapsista eettisiä, osallistuvia, tiedostavia ja osaavia sekä yritteliäitä kansalaisia. Heidän mukaansa sen pyrkimyksenä on haastaa lapsia käsityöllisen toiminnan kautta tarkastelemaan kulutus- ja tuotantotapoja sekä pohtia ja ymmärtää kestävä elämäntapaa ja kestävä kehitys (Huovila ym., 2018, s. 14). Kojonkoski-Rännälin (1998a) mukaan tekemisen ja kokeellisuuden toiminnan kautta saavutettava materiaalituntemus on omiaan kehittämään kunnioitusta materiaalien ja sen lähtökohdan eli luonnon kunnioittamiseen, mikä taas luo perustaa kestävä elämäntavalle ja kehitykselle. Hänen mukaansa tämä näkökulma käsityön kasvattavuudesta tekee sen tulevaisuuden kannalta erityisen tärkeäksi oppiaineeksi (Kojonkoski-Rännäli, 1998a, s. 48–49). Huovilan ja kollegoiden (2018) mukaan käsityöhön monipuolisen tutustumisen mahdollistaminen antaa tilaisuuksia löytää uusia kiinnostuksen kohteita sekä omia vahvuusalueitaan. Parhaimmillaan käsityö voi antaa lapselle onnistumisen ja selviytymisen kokemuksia, jotka taas edistävät elämänhallinnan tunnetta (Huovila ym. 2018, s. 15, 56).

Käsityöllä on ominaisuuksia, jotka kasvattavat ja kehittävät ihmistä. Käsityön tekemiseen liittyy niin kognitiivisia, kehollisia kuin kulttuurisia taitoja. Käsityökasvatus toimii muiden oppiaineiden tapaan kasvatuksen välineenä, joka kehittää kokonaisvaltaisesti ihmistä. Käsityökasvatuksen tehtäväksi nähdään kasvattaa lapsista eettisiä, osallistuvia, tiedostavia sekä osaavia ja yritteliäitä kansalaisia. Koostimme lopuksi vielä seuraavaan taulukkoon (*Taulukko 1.*) tutkimuksessamme esiin nousseita käsityökasvatuksen kasvattavia ja kehittäviä ominaisuuksia.

Taulukko 1. Yhteenveto käsityökasvatuksen kasvattavista ja kehittävästä ominaisuuksista.

Kognitiiviset taidot	Kulttuuriset taidot	Keholliset taidot
Henkinen hyvinvointi Luovuus Oppimaan oppiminen Ongelmanratkaisutaidot Ajattelun taidot Minäkäsityksen kehittymisen Tiedostavuus Onnistumisen ja selviytymisen kokemukset Arjen ja elämänhallintataidot	Kulttuurinen sensitiivisyys Yhteistyökyky Kestävä kehitys Yritteliäisyys Materiaalituntemus Eettisyys Osallistuminen	Oppijan kädentaidot Silmän ja käden koordinaatiokyky Näppäryys Nopeus Tarkkuus Avaruudellinen hahmotuskyky Osaavuus

4.1 Käsityökasvatuksen historiaa

Karppisen (2005b) mukaan käsityöllä on pitkä historiallinen tausta, ja sen merkitys ja tavoitteet ovat muuttuneet vuosikymmenien ja -satojen saatossa. Alamäen (1997) ja Karppisen (2005b) mukaan käsityöllä oli ennen maailman teollistumista pääasiassa tarvekaluja tuottava merkitys. Heidän mukaansa 1800–1900 -lukujen vaihteessa havaittiin kuitenkin myös sen pedagogiset merkitykset esimerkiksi elämisen ja oppimisen välineenä. Käsitöitä ei nähty enää vain kätevyyyden kehittämisen oppimisena vaan tärkeämmäksi nousi oppia jotain itsestä ja kehittää persoonallisuuttaan (Alamäki, 1997, s. 4, 6, 10–11; Karppinen, 2005a, s. 50). Pirkko Anttila (2003) on tuonut esille käsityökasvatuksen historian merkittäviä henkilöitä. Hänen mukaansa kasvatuksellisen käsityön pedagogiikkaa on ollut tuomassa esille jo 1600-luvulla Johan Amos Comenius, josta myös esimerkiksi Uno Cygnaeus on saanut vaikutteita. Hän on löytänyt viittauksia Jean Jacques Rousseau ja Johan Heinrich Pestalozzin kasvatustilfilosofiin ajatuksiin sekä linjauksia myös Friedrich Fröbeliin ja 1800-luvun alkuun (Anttila, 2003, s. 77–78).

Anttilan (2003) ja Tuomikoski-Leskelän (1979) mukaan Suomi oli aikoinaan Euroopan ensimmäinen maa, jossa käsityö hyväksyttiin oppiaineeksi yleissivistävän koulun varsinaiseen opetusohjelmaan vuonna 1866. Kantolan, Nikkasen, Karin ja Kananojan (1999) mukaan myös käsitöiden opetus kansakoulun opettajille aloitettiin vuonna 1866. Kansakoulun aikoihin käsityö oli sukupuoleen sidottu kouluaine, jossa opeteltiin erikseen tyttöjen ja poikien käsitöitä (Hilmola & Autio, 2017, s. 40; Syrjäläinen, 2003, s. 52; Tuomikoski-Leskelä 1979). Hilmolan ja Aution (2017), Syrjäläisen (2003) sekä Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö 1:n

mukaan sukupuolineutraalin käsityön opetus alkoi painottumaan peruskouluun siirtymisen myötä ja vuonna 1970 komiteamietinnöissä nimitykset muutettiin tekniseksi käsityöksi ja tekstiilikäsityöksi, eikä niiden opetukseen osallistumisen esteenä saanut olla oppilaan sukupuoli. Syrjäläisen (2003) mukaan tähän aikaan niin tekstiilityön kuin teknisen työn tavoitteet ja sisällöt määriteltiin hyvin tarkasti. Syrjäläinen (2003) tulkitsee Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintöä siten, että niissä korostuivat muun muassa käden työn ja käytännön taitoja kehittävä kasvatus. Näiden lisäksi esiin nousi myös käsityön edistävä vaikutus tiedollisiin, eettisiin ja esteettisiin valmiuksiin sekä koko persoonallisuuden ja mielenterveyden kehittymiseen. 1970-luvulta lähtien käsityön opetuksessa siirryttiin Syrjäläisen tulkinnan mukaan käyttämään aihepiirikäsitetä, joka kuvasi “tuotteeseen liittyvää laajempaa kokonaisuutta, jonka puitteissa työskentely motivoidaan, suunnitellaan, suoritetaan ja arvioidaan” (Syrjäläinen, 2003, s. 52–53). Tämän kautta pyrittiin pois jäljentävästä käsityöstä ja tuotiin esiin käsityöprosessin merkitystä monipuolisen oppimisen lähteenä (Anttila, 2003, s. 77; Hilmola & Autio, 2017, s. 2, 40; Kantola ym., 1999, s. 20; Peruskoulun opetussuunnitelman komiteamietintö 1, 1970, s. 86–93; Syrjäläinen, 2003, s. 52–53; Tuomikoski-Leskelä, 1979s. 49).

Peruskoulussa säilyi jako tekstiilityöhön ja tekniseen työhön 1990-luvulle saakka, mutta vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa otettiin käyttöön käsityö, jossa tekstiili- ja teknisen työn sisältö on sama niin pojille kuin tytöillekin (Autio, 1997, s. 1; Karppinen, 2005b, s. 51; Kojonkoski-Rännäli, 1998b, s. 96). Syrjäläisen (2003) mukaan vuoden 1994 käsityön opetussuunnitelman perusteet ja vuonna 1999 voimaan astunut koululaki yhdistivät tekstiilityön ja teknisen työn yhdeksi oppiainekokonaisuudeksi, jota nimitetään käsityöksi. Hänen mukaansa yhteisen käsityön myötä ovat oppiaineiden sisällöt vähentyneet. Hän kertoo, että ennen muutosta puolelle ikäluokalle opetettiin koko lukuvuosi, nyt samojen tuntimäärien puitteissa opetetaan koko ikäluokalle vain puoli vuotta. Syrjäläinen toteaa, että muutos näkyy taitotasojen romahtamisessa ja on aiheuttanut myös sen, että opetuksen sisällöissä on jouduttu pohtimaan hyvin tarkoin, mikä on keskeistä ja olennaista (Syrjäläinen, 2003, s. 55–56). Yhteisen käsityön muotoja ja mahdollisuuksia on tutkittu ja pohdittu, mutta yhteinen käsityö ei kuitenkaan ole ongelmatonta, vaan Aution (1997) mukaan sen kautta menetetään jotakin käsityön ominaisarvosta. Yhteisen käsityön muodostaminen voi vaikuttaa heikentävästi muun muassa käsityön avulla kasvattamiseen ja käsityön luonteeseen (Karppinen, 2005b, s. 52).

4.2 Käsityökasvatuksen nykypäivä

Syrjäläisen (2006) mukaan nykypäivänä käsityö mielletään taidoksi, jonka tekemisessä tarvitaan niin ruumiillisia kuin mentaalisia taitoja. Hänen mukaansa käsityö on vaiheittainen prosessi, alkaen mielikuvien tasosta kohti konkreettista toteutusta (Syrjäläinen, 2006, s. 111). Kojonkoski-Rännälin (2002) mukaan se, että lapsi pystyy harjaannuttamaan käsitöiden taitoa, edellyttää, että lapsi itse saa työskennellä kaikissa prosessin vaiheissa. Hänen mukaansa käsityökasvatuksessa käsityötaidot kehittyvät lapsen luontaisen toiminnallisuuden, uteliaisuuden ja luovuuden pohjalta tutkimalla, kokeilemalla ja leikkimällä. Lapset saavat tutustua erilaisiin materiaaleihin, luontoon ja rakennettuun ympäristöön sekä oman lähialueen perinteeseen ja nykykulttuuriin (Kojonkoski-Rännäli, 2002, s. 231–234).

Pöllänen (2009, 2020) on tuonut esille, kuinka käsityö oppiaineena on suurelta osin kadonnut maailmalta erilaisista syistä johtuen tai on integroitu muihin aineisiin, olematta oma oppiaineensa. Myös Suomessa käsitöiden paikka peruskoulussa on ollut lähiaikoina kiistanalainen asia. Karppisen (2005b) mukaan perusopetuksen piirissä on käyty keskustelua siitä, kuuluuko käsityö taidekasvatukseen vai teknologiakasvatukseen piiriin vai näiden kahden välille, jossa taiteen opetukseen sisältyvänä ja taidekasvatukseen kuuluvana ei teknologia kuitenkaan olisi suljettu sieltä pois. Tämä keskustelu on saanut vaikutteita esimerkiksi Yhdysvaltojen muutoksesta, jossa koulukäsityötä (*crafts*) ei esiinny enää, vaan se kuuluu yleisesti joko *visual arts* -käsitteeseen tai *technology* -käsitteen alle (Karppinen, 2005b, s. 51). Käsityön opetukseen liittyy myös teknologia ja teknologiakasvatus ja käsityöhön oppiaineena liittyy myös erilaisten teknologioiden opetus (Hilmola & Autio, 2017, s. 4). Näemme tässä yhteyden tuoreeseen STEAM-ilmioon, jota käsittelemme luvussa 6.6.

Karppisen (2005b) mukaan käsitöiden arvostaminen kasvatuksen ja ajattelun välineenä on vaihdellut eri aikakausina. Hänen mukaansa taito- ja taideaineiden rahoitusta ollaan viime vuosikymmenien aikana leikattu säästövaatimuksien vuoksi, eikä taito- ja taideaineiden asema ole yleisesti ottaen tasa-arvoinen muihin alueisiin. Puurula (2000) ja Karppinen (2005b) tuovat esille, kuinka muut oppimisalueet, esimerkiksi teknologia, ovat saaneet osakseen suurempaa arvostusta päättäjien keskuudessa. Karppinen (2005b) tulkitsee Ihatsun (1996, 1998, 2000) useita tutkimuksia niin, että käsitöiden säilymisen kannalta olisi sen tärkeää integroitua esimerkiksi taiteen kanssa, koska taiteella on vahvempi asema. Kun käsityö yhdistetään taidekasvatukseen, jäävät Karppisen (2005b) mukaan käsityölliset tekniikat, materiaalit, välineet ja työta-

pojen oppiminen entistä enemmän taka-alalle. Hänen mukaansa nämä asiat nähdään pikemminkin välineinä luovaan ilmaisuun, vaikka luovuutta on itsessään myös käsityöissä. Käsityöissä yhdistyy Karppisen (2005b) mukaan luova tapa ratkaista ongelmia sekä luovuus yhdistellä eri työtapoja ja materiaaleja. Suomessa monella paikkakunnalla ympäri Suomea järjestetään käsityötaiteen perusopetusta, mutta kuitenkin tietoisuus sen mahdollisuudesta on hyvin vähäistä, joten Karppisen (2005a) mukaan yhteistyö peruskoulun käsityön ja käsityötaiteen perusopetuksen välillä olisi hyvä uudenlainen pohja monipuoliselle käsityön opetukselle. Karppinen (2005a) toteaa, että käsityötaiteessa käsityötä laajennetaan taidekasvatuksen suuntaan, ja siinä yhdistyy kulttuurinen, käsityöllinen ja taiteellinen aines. Hänen mukaansa käsityötaiteen perusopetukseen kuuluu käsityön eri alueisiin, työtapoihin, materiaaleihin ja välineisiin tutustuminen sekä luovuuden, taiteellisten aistitoimintojen, kokeilunhalun ja tutkimisen herkistyminen. Käsityötaiteen avulla pyritään antamaan ja lisäämään keinoja käsitellä ja kohdata asioita ja tapah-tumia sekä lisäämään lasten käsityöllistä kokemusmaailmaa (Karppinen, 2005a, s. 102; 2005b, s. 42, 53; Puurula, 2000, s. 281).

Nykyaikana koulukäsityö nähdään ennen kaikkea kasvatuksen välineenä (Huovila ym., 2018, s. 14; Huovila ym., 2009, s. 8; Lepistö, 2004, s.110). Huovilan, Hintsan, Säilän ja Raution (2018) mukaan käsityökasvatuksessa pyritään tarjoamaan itsetuntoa vahvistavia kokemuksia, jonka kautta edistetään lasten hyvinvointia ja elämänhallintaa. Käsityökasvattajan tulisi osata yhdistää tietoisesti oma käsityöllinen osaamisensa opettamisen osaamiseen siten, että opetuksessa pyritäisiin käsityötekniikan opettamisen sijaan käsityön avulla kasvattamiseen (Nygren-Landgårds, 2000, s. 63–64). Huovila ja kollegat (2018) ovat tulkinneet Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita 2014 (OPH, 2016b) kirjassaan *Kirja käsityöstä* siten, että käsityökasvatuksessa korostuu lapsen itsenäisen työskentelyn ohella myös yhteisöllinen toiminta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (OPH, 2016b) on heidän mukaansa keskeistä myös toisen ja oman työskentelyn arvostaminen, yhteisöllisen vastuun kantaminen ja yhdessä toimiminen. Heidän mukaansa käsityökasvatuksessa pyritään myös ohjata ymmärtämään kulttuurien moninaisuutta ja yhdenvertaisuutta oman yhteisöllisyyden ja kulttuuriperinnön sisäistämisen kautta. Huovila ja kollegat (2018) tulkitsevat, että uusimmissa opetussuunnitelman tavoitteissa painottuu tutkiva, keksivä ja kokeileva toiminta, jolla pyritään kokonaisen käsityön taitamiseen. Heidän tulkintansa mukaan käsityökasvatus olisi hyvä sisällyttää laajempiin oppimiskokonaisuuksiin ja siihen olisi tärkeää sisällyttää keskeisesti myös suunnittelu (Huovila ym., 2018, s. 14).

5 Lapsen koulutuksellinen polku varhaiskasvatuksesta alkuopetukseen

Varhaiskasvatus ja esiopetus ovat viime vuosikymmenien ajan kokeneet paljon muutoksia (Karila, 2013, s. 18–25). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2018 (OPH, 2019) mukaan varhaiskasvatus nähdään Suomessa nykyään tärkeänä osana lapsen koulutuspolkua peruskoulun rinnalla. Varhaiskasvatus mukaan lukien esiopetus muodostavat yhdessä perusopetuksen kanssa kokonaisuuden, jossa edetään johdonmukaisesti luoden perustaa lapsen elinikäiselle oppimiselle (OPH, 2019, s. 19).

Niin varhaiskasvatusta, esiopetusta kuin perusopetusta, johon myös alkuopetus sisältyy, ohjaavat erilaiset asiakirjat: Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018 (OPH, 2019), Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2016 (OPH, 2016a) sekä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (OPH, 2016b). Näillä asiakirjoilla pyritään asettamaan tavoitteet toiminnalle. Suomessa on käytössä niin varhaiskasvatuksessa kuin peruskoulussakin ohjausjärjestelmä, joka koostuu lakien ja asetusten pohjalta luoduista valtakunnallisista suunnitelmista, joiden pohjalta kaupungit ja kunnat laativat paikalliset suunnitelmat, joiden pohjalta voidaan laatia vielä instituutio- ja lapsiryhmäkohtainen suunnitelma. Näiden suunnitelmien perusteiden tarkoitus on tasa-arvoistaa ja yhdenmukaistaa suomalaista kasvatusta ja koulutusta lapsen sosio-ekonomisista taustasta ja muista tekijöistä riippumatta (OPH, 2016a, s. 8; 2016b, s. 9; 2019, s. 7). Karikosken ja Tiilikan (2017) mukaan nämä asiakirjat luovat lapsen kasvua, hyvinvointia ja oppimista tukevan kokonaisuuden ja jatkumon. Niiden on tarkoitus luoda lapselle eheä kasvunpolku elinikäisen kasvun ja oppimisen osana (Karikoski & Tiilikka, 2017, s. 77).

5.1 Varhaiskasvatus

Varhaiskasvatus käsitteenä on muuttunut vuosien aikana (Eerola-Pennanen, Vuorisalo & Raittila, 2017, s. 17). Kallialan (2012) mukaan Suomen historiassa on päivähoitojärjestelmässä korostunut vahvasti aikuisten tarpeisiin vastaaminen. Kun 1970-luvulla naisten työssäkäynti lisääntyi, vauhditti se hänen mukaansa päivähoitojärjestelmän rakentamista niin, että pienten lasten vanhemmat pääsivät täysipainoisesti osallistumaan työelämään. Tähän aikaan ei varhaiskasvatus käsitteenä ollut vakiintunut, vaan puhuttiin päivähoidosta “työvoimapoliittisena näkökulmana”, jossa päivähoitopaikat nähtiin lasten säilyttämispaikkana vanhempien ollessa töissä

tai opiskelemassa (Kalliala, 2012, s. 22). Eerola-Pennanen, Vuorisalon ja Raittilan (2017) mukaan varhaiskasvatus esitettiin käsitteenä ensimmäisen kerran vuonna 1974 Varhaiskasvatuksen henkilökunnan komitean mietinnössä. Heidän mukaansa varhaiskasvatuksen käsite vakiintui ensin vain lastentarhanopettajan koulutuksen opetussuunnitelmiin ja kielen käyttöön, mutta pikkuhiljaa se vakiinnutti itseään myös päivähoitoa kuvaavaksi käsitteeksi. Nykyajan varhaiskasvatuskäsitteen vakiinnuttamisesta kertoo esimerkiksi vuonna 2015 tapahtunut muutos vanhasta päivähoitolaista varhaiskasvatuslaiksi (Eerola-Pennanen, Vuorisalo & Raittila, 2017, s. 17).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2018 (OPH, 2019) mukaan tällä hetkellä varhaiskasvatus nähdään osana suomalaista koulutusjärjestelmää. Valtakunnallisella tasolla suomalaista varhaiskasvatuksen toimintaa ohjaa Opetushallituksen antama valtakunnallinen määräys, Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Sen pohjalta kunnat ja varhaiskasvatusyksiköt laativat omat paikalliset ja lasten henkilökohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat sekä toteuttavat varhaiskasvatusta (OPH, 2019, s. 7). Tässä työssä peilaamme tietoa valtakunnallisiin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin 2018 (OPH, 2019).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2018 (OPH, 2019) mukaan varhaiskasvatuksella on merkittävä rooli lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen polulla. Ensisijainen vastuu lasten kasvatuksesta on lasten huoltajilla, mutta varhaiskasvatuksen tehtävä on tukea ja täydentää kotien kasvatustehtävää sekä näin vastata omalta osaltaan lasten hyvinvoinnista (OPH, 2019, s. 7). Voimassa oleva varhaiskasvatuslaki määrittelee varhaiskasvatuksen tarkoittavan “lapsen suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka” (Varhaiskasvatuslaki, 540/2018, 2 §). Varhaiskasvatus yhdistää opetusta, kasvatusta ja hoivaa koskevat käytännöt, ajatukset ja teoriat (Eerola-Pennanen, Vuorisalo & Raittila, 2017, s. 21). Varhaiskasvatuslain ensimmäisen pykälän mukaan varhaiskasvatusta voivat saada “lapset, jotka eivät vielä ole oppivelvollisuusikäisiä sekä milloin erityiset olosuhteet sitä vaativat, myös sitä vanhemmat lapset” (Varhaiskasvatuslaki, 540/2018, 1 §). Varhaiskasvatuksen toimintamuotoja ovat päiväkodissa järjestettävä päiväkotitoiminta, perhepäiväkodissa järjestettävä perhepäivähoito sekä avoin varhaiskasvatustoiminta, joka järjestetään toimintaan soveltuvassa paikassa (Varhaiskasvatuslaki, 540/2018, 1 §).

Eerola-Pennanen ja kollegoiden (2017) mukaan suomalainen varhaiskasvatus on ollut muutosten kourissa niin poliittisesti kuin rakenteellisestikin viime vuosina. Näkyvin esimerkki tästä on vuoden 2013 muutos, jolloin varhaiskasvatus sijoitettiin opetus- ja kulttuuriministeriön alle

(Eerola-Pennanen, Vuorisalo & Raittila, 2017, s. 17). Tämän myötä varhaiskasvatus on ottanut selkeämmän roolin osana kasvatus- ja koulutusjärjestelmää, sekä elinikäistä oppimista (Koi-vula, Siippainen & Eerola-Pennanen, 2017, s. 8). Eerola-Pennanen ja kollegoiden (2017) mukaan myös kunnat ovat uudistaneet käsitteistöään ja entisen päivähoidon sijaan kunnissa tarjotaan varhaiskasvatuspalveluita. Heidän mukaansa ihmisen oppiminen nähdään nykyisin elinikäisenä prosessina, ja varhaiskasvatus nähdään osana tätä elinikäistä oppimista. Varhaiskasvatusta voidaan tarkastella niin käytännön toimintana, yliopistollisena oppiaineena kuin tieteenalanakin (Eerola-Pennanen, Vuorisalo & Raittila, 2017, s. 17, 21). Tässä tutkimuksessamme keskitymme tarkastelemaan varhaiskasvatusta käytännön toiminnan näkökulmasta.

5.2 Esiopetus

Suomessa esiopetus on ollut osana lastentarhatoimintaa jo 1960-luvulta asti niin sanotuissa välitysluokissa (Paavola, 2007, s. 7–8). Kun 1960-luvulla tapahtui koulutusjärjestelmämuutos, havaittiin, että peruskoulu tarvitsi pohjakoulun (Niikko, 2001, s. 10). 1970-luvulla kouluun valmentamista alettiin kutsua nimellä esikoulu (Brotherus, Helimäki & Hytönen, 1994, s. 39). Niikon mukaan jo 1970–1980 -luvuilla esiopetuksen nähtiin muodostavan jatkumon varhaislapsuudesta kouluun sekä sen antavan lapsille valmiuksia koulua varten. Tuolloin järjestettiin esiopetuskokeiluja, joiden myötä havaittiin, että esiopetuksella pystyttiin kaventamaan lasten kouluvalmiuksissa havaittuja eroja (Niikko 2001, s. 13, 46–48). Tämän vuoksi esiopetuksen järjestäminen nähtiin erittäin tarpeellisenä sekä koettiin tarvetta edistää sitä lainsäädännöllisin keinoin sekä opetussuunnitelmaratkaisuin (Virta, 1998, s. 172–175). Samaan aikaan myös näkemys lapsen yksilöllisistä tarpeista sekä taustojen huomioon ottamisesta nousivat vahvasti esille esiopetuksessa ja sitä myötä myös lapsikeskeisen oppimiskäsityksen nousuna (Niikko 2001, s. 60).

Paavolan (2007) mukaan vuoden 1996 alussa tuli voimaan uudistettu päivähoitolaki, joka velvoitti kunnat tarjoamaan esiopetusta kaikille kuusivuotiaille lapsille. Hänen mukaansa samaan aikaan laadittiin myös valtakunnalliset Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet Opetushallituksen ja Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskuksen yhteistyönä. Nämä perusteet velvoittivat pelkästään peruskoulun yhteydessä toimivaa esiopetusta, mutta käytännössä opetussuunnitelmat ohjasivat myös päiväkotien yhteydessä laadittuja opetussuunnitelmia (Paavola, 2007, s. 8). Vuonna 1999 perusopetuslain muutos käynnisti maksuttoman esiopetuksen

kuusivuotiaille sekä samalla se määriteltiin osaksi varhaiskasvatusta ja suunnitelmalliseksi osaksi kuusivuotiaiden kasvatusta ja opetusta, jota tarjotaan lapsille ennen oppivelvollisuuteen kuuluvan opetuksen alkamista joko päiväkodissa tai peruskoulun yhteydessä (Perusopetuslaki 628/1998; Valtioneuvoston periaatepäättös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista 2002, s. 9).

Esiopetuksen käsite nousi ensimmäistä kertaa virallisesti esille lakitekstissä vuoden 1998 Perusopetuslaissa (628/1998), jolloin sen todettiin olevan osa varhaiskasvatusta (Paavola, 2007, s. 8). Nykyaikanakin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2018 (OPH, 2019) mukaan esiopetus nähdään osana varhaiskasvatusta. Esiopetusta säätelee ja ohjaa sekä perusopetuslaki, että Opetushallituksen määräyksenä annettu Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (OPH, 2019, s. 7). Opetushallitus on antanut paikallisen esiopetussuunnitelman laatimiseen ja esiopetuksen toteuttamisen pohjalle Perusopetuslain mukaisen valtakunnallisen määräyksen, Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (OPH, 2016a, s. 8).

Perusopetuslaki velvoittaa kuntia järjestämään sen alueella asuville oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuonna esiopetusta. Sen mukaan kunta voi joko järjestää esiopetuksen itse tai yhdessä muiden kuntien kanssa, tai se voi vaihtoehtoisesti hankkia ne myös muulta perusopetuksen järjestäjältä, julkiselta tai yksityiseltä palvelujen tuottajalta. Esiopetuksen kesto on yhden vuoden (Perusopetuslaki, 628/1998, § 4, 9).

5.3 Alkuopetus

Alkuopetus on peruskoulun 1.- ja 2.-luokkien opetusta (Peltonen, 2002, s. 83). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (OPH, 2016b, s. 98) alkuopetus nähdään siirtymänä esiopetuksesta perusopetuksen 1–2 vuosiluokkien opetukseen. Perusteissa tuodaan esille, kuinka alkuopetuksen piirissä tulisi ottaa huomioon esiopetuksen ja sitä edeltäneen varhaiskasvatuksen antamat valmiudet sekä kiinnittää huomiota sujuvaan ja turvalliseen siirtymään koulupolun nivelvaiheessa esiopetuksesta perusopetuksen puolelle. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 (OPH, 2016b) mukaan “perusopetus on opetuksen ja kasvatuksen kokonaisuus, jossa eri osa-alueiden tavoitteet ja sisällöt liittyvät yhteen ja muodostavat opetuksen ja toimintakulttuurin perustan” (OPH, 2016b, s. 9). Alkuopetuksen erityiseksi tehtäväksi mainitaan perustan luominen oppilaiden myönteiselle käsitykselle itsestä oppijana ja koululaisena, sekä

myös kehittää omia valmiuksiaan myöhempää oppimista ja työskentelyä varten (OPH, 2016b, s. 98).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 (OPH, 2016b) mukaan alkuopetuksessa pyritään ohjaamaan lapsia yhdessä toimimiseen, omatoimisuuteen sekä vastuunottoon omista koulutehtävistään. Niiden mukaan alkuopetuksessa kiinnitetään huomiota myös kielellisten, sosiaalisten ja motoristen taitojen sekä muistin kehittymiseen kuin myös kunkin yksilölliseen kehityksrytmiin. Alkuopetuksen työtavoiksi perusteissa mainitaan leikki ja pelillisuus sekä mielikuvitus ja tarinallisuus sekä havainnollisuus ja toiminnallisuus. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 (OPH, 2016b) mukaan alkuopetuksessa pyritään tukemaan yhdessä kotien kanssa koulun aloittamista ja koululaiseksi kasvamisessa. Alkuopetuksen piirissä painotetaan, että koulun tulisi tarjota jokaiselle oppilaalle vuorovaikutteinen ja kannustava yhteisö, jossa oppilas pystyy tuntemaan tulevaisuutta kuulluksi, nähdyksi ja arvostetuksi (OPH, 2016b, s. 98–99).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 (OPH, 2016b) mukaan esiopetuksesta alkuopetuksen puolelle siirryttäessä muuttuvat oppimiskokonaisuudet oppiaineiksi, mutta kuitenkin opetus voi olla edelleen pääasiassa eheytettyä. Alkuopetuksessa pyritään niiden mukaan hyödyntämään monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (OPH, 2016b) eritellään alkuopetuksessa opiskeltavat oppiaineet, joita ovat muun muassa äidinkieli ja kirjallisuus, uskonto tai elämänkatsomustieto, matematiikka ympäristöoppi, musiikki, kuvataide, käsityö sekä liikunta. Näille oppiaineille on Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (OPH, 2016b) määritelty oma tehtävänsä ja tavoitteet (OPH, 2016b, s. 98–99).

6 Yhteneväisyydet varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja alkuopetuksen käsityökasvatuksessa

Käsityöt toimivat merkittävänä kasvatuksen välineenä puhuttaessa niin varhaiskasvatusikäisestä lapsesta kuin pienestä koululaisesta. Karppisen (2001) mukaan ihminen tiedostaa ja kokee maailmaa oman kehonsa kautta jo pienestä lapsesta asti. Hänen mukaansa käsillä tekemisen avulla lapsi oppii asioita itseään ympäröivästä maailmasta ja sitä kautta myös omasta itsestään. Kun lapsi rakentaa, muovaa ja ilmaisee itseään, on se merkittävä askel lapsen kehityksessä (Karppinen, 2001, s. 107). Tämä merkitsee, että lapsi pystyy jonkin esineen kautta ilmaisemaan itseään, omia kokemuksiaan ja mielikuviaan (Burton, 2000, s. 334). Lapsi pystyy huomaamaan, että hän on kyennyt luomaan jotakin uutta, mitä ei ollut ennen olemassa ja sitä kautta avaamaan lukuisia mahdollisuuksia oppimiseen ja tietämiseen lasta ympäröivästä maailmasta sekä itsestään (Burton, 2000; Karppinen, 2001, s. 107). Yliveronnen (2014) nostaa esille lasten innokkuuden ja nopean oppimisen taidon. Lasten tulisi hänen mukaansa saada heti ensimmäisistä käsityökokemuksista asti oppia teknisesti oikeita työtapoja, koska epäkäytännöllisistä työtapoista voi olla hankalaa oppia pois. Pienet lapset oppivat Yliverroksen (2014, s. 77) mukaan tekemällä ja kokeilemalla. Lapsille käsitöiden tekeminen voi olla niin leikkiin valmistautumista kuin myös osa leikkiä (Fleer, 2000; Yliveronnen, 2014, s. 77).

Karppisen (2001) mukaan taito- ja taidekasvatus varhaiskasvatuksessa luovat pohjaa lapsen tulevalle kehitykselle, joten siihen tulisi kiinnittää erityisesti huomiota. Hän toteaa, että mitä aiemmin lapselle on mahdollistettu luovuuden, käsillä tekemisen ja kokemisen mahdollisuuksia, sitä enemmän hänellä on myöhemmin mahdollisuuksia ja uskallusta hyödyntää jo lapsesta asti opittuja ja koettuja taitoja. Karppinen tuo esille, että mitä varhemmin lapsi saa tehdä käsillä, kokea esteettisiä kokemuksia ja tehdä itsetutkimusta, sitä paremmin lapsi omaksuu nämä taidot osaksi minuuttaan (Karppinen, 2001, s. 58).

Varhaiskasvatusta, esiopetusta ja alkuopetusta yhdistävät laaja-alaisen osaamisen perustan luominen, jota tapahtuu näiden kaikkien vuosien aikana (OPH, 2016b, s. 99). Tutkittuamme käsityökasvatusta alkuopetuksen puolella ja vertailtuamme sitä varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen puolelle, löysimme useita yhtäläisyyksiä. Tämän luvun aluksi tutkimme, miten käsityökasvatus näyttäytyy varhaiskasvatusta, esiopetusta ja alkuopetusta ohjaavissa asiakirjoissa, ja onko niissä havaittavissa yhtäläisyyksiä. Tämän jälkeen tutkimme yhtäläisyyksiä varhaiskasvatuksen, esi-

opetuksen ja alkuopetuksen käsityökasvatuksessa tutkimuskirjallisuudessa nousseiden käsitteiden avulla, joita ovat monimateriaalinen ja yhteinen käsityö, kokonainen käsityö, ositettu käsityö, käsityön nelikenttä sekä STEAM.

6.1 Käsityökasvatus asiakirjoissa

Käsityökasvatusta kasvatusinstituutioissa eri-ikäisille lapsille ohjaavat useat erilaiset asiakirjat. Nämä Opetushallituksen laatimat asiakirjat ovat velvoittavia (OPH, 2016a, s. 8; 2016b, s. 14; 2019, s. 8). Käsityökasvatus tuodaan esille niin varhaiskasvatusta, esiopetusta kuin perusopetusta ohjaavissa asiakirjoissa. Lepistön (2006) mukaan käsityöoppiaineen tavoitteet, sisällöt ja kohderyhmät ovat säädetty opetussuunnitelmassa, ja opettajan tehtäväksi jää tulkita ja toteuttaa opetusta sen mukaan. Hänen mukaansa oppilaan käsityöprosessi on aina yksilöllinen, mutta kuitenkin se on ulkoa ohjautuva ja osittain säädeltyä (Lepistö, 2006, s. 159). Tässä luvussa avaamme, miten eri asiakirjat määrittelevät käsityökasvatuksen toteuttamista. Suomessa on käytössä niin varhaiskasvatuksessa kuin peruskoulussakin ohjausjärjestelmä, joka koostuu lakien ja asetusten pohjalta luoduista valtakunnallisista suunnitelmista, joiden pohjalta kaupungit ja kunnat laativat paikalliset suunnitelmat, joiden pohjalta voidaan laatia vielä instituutio- ja lapsiryhmäkohtainen suunnitelma. Näiden suunnitelmien perusteiden tarkoitus on tasa-arvoistaa ja yhdenmukaistaa suomalaista kasvatusta ja koulutusta lapsen sosioekonomisista taustasta ja muista tekijöistä riippumatta (OPH, 2016a; s. 8; 2016b, s. 9; 2019, s. 7). Taulukkoon Käsityökasvatus asiakirjoissa (*Taulukko 2.*) koostimme yhteen, mitä tavoitteita ja käsitteitä sekä yhteneväisyyksiä löysimme varhaiskasvatusta, esiopetusta ja alkuopetusta ohjaavista asiakirjoista liittyen käsityökasvatukseen.

Taulukko 2. Käsityökasvatus asiakirjoissa.

	Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018 (OPH, 2019)	Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2016 (OPH, 2016a)	Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (OPH, 2016b)
Monimateriaalinen käsityö	Erilaisten tekniikoiden tuntemus Erilaiset materiaalit ja rakenteet	Erilaiset työtavat Erilaiset työvälineet	Erilaiset työtavat Erilaiset materiaalit
Kokonainen käsityö	Ideoida ja toteuttaa erilaisia esineitä teoksia	Luova prosessi Suunnittelu, toteutus ja arviointi Pidempikestoinen käsityön toteuttaminen	Kokonaisen käsityön prosessi Prosessin ja tuotteen kuvailun taidot
Kulttuurillisuus	Taustoihin liittyvät ja paikalliset käsityöperinteet	Taustoihin liittyvät ja paikalliset käsityöperinteet	Yhteisöllinen toiminta ja erilaiset kiinnostuksen kohteet Kulttuurien moninaisuus ja yhdenvertaisuus Mielenkiinto ylläpitää ja kehittää käsityökulttuuria Kestävä elämäntapa ja kehitys
Tavoitteet	Nautinnon tuottaminen Oman kädenjäljen ja luovuuden esiin tuominen Tekemisen, kokemisen ja oivaltamisen ilo Suunnittelutaidot Luova ongelmanratkaisu	Elämykset ja kokemukset Ilmaisun monet muodot	Mielihyvän antaminen Oma-aloitteisuus Keskittymiskyky ja pitkäjänteisyys Oman ja toisen työn sekä työskentelyn arvostaminen Oppilaan valmiuksien edistäminen monipuoliseen työskentelyyn Innovatiivisuus, kekseliäisyys Ilmaisutaidot ja mielikuvitus Itsetunnon voimistaminen Laaja-alainen oppiminen

Kaikissa asiakirjoissa oli nähtävillä samoja teemoja liittyen käsityökasvatukseen. Jokaisessa asiakirjassa tuotiin esille osia monimateriaalisesta käsityöstä, kokonaisesta käsityöstä sekä käsityökasvatukseen liittyvää kulttuurista puolta. Käsityön tavoitteissa löytyi yhtäläisyyksiä käsityökasvatuksen henkisen hyvinvoinnin tavoitteista erilaisien taitojen omaksumiseen.

Monimateriaalinen käsityö

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2018 (OPH, 2019, s. 44) ohjataan varhaiskasvatuksen käsityökasvatusta rakenteiden, materiaalien, suunnittelutaitojen, luovan ongelmanratkaisun ja tekniikoiden tuntemuksen harjoitteluun käsityöllisen toiminnan kautta. Käsityöllistä toimin-

taa ovat sen mukaan esimerkiksi rakentelu, ompelu, nikkarointi ja muovailu. Esiopetussuunnitelman opetussuunnitelman perusteet 2016 (OPH, 2016a, s. 32) velvoittavat esiopetuksessa harjoiteltavan käsitöiden tekemistä ja erilaisten työvälineiden käyttöä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 (OPH, 2016b, s. 147) mukaan oppilaita kannustetaan ja ohjataan suunnittelemaan ja valmistamaan käsitöitä sekä käyttämään erilaisia materiaaleja. Monimateriaalinen käsityö käsitteenä esiintyi useaan kertaan myös tutkimuskirjallisuudessa, joten palaamme tähän enemmän vielä omana lukunaan.

Kokonainen käsityö

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2018 (OPH, 2019, s. 44) vaaditaan, että lapset saavat ideoida ja toteuttaa erilaisia esineitä ja teoksia. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2016 (OPH, 2016a) mukaan lapsille tarjotaan kokemuksia luovasta prosessista siihen sisältyvien suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin kautta sekä elämyksiä taiteesta, ja heitä kannustetaan käyttämään ilmaisun eri muotoja. Niiden mukaan opettaja ohjaa lapsia suunnittelemaan ja toteuttamaan pitempiketoisen käsityön. Ilmaisussa ja dokumentoinnissa hyödynnetään monipuolisesti erilaisia välineitä ja materiaaleja (OPH, 2016a, s. 32). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 (OPH, 2016b) mukaan alkuopetuksessa tulisi työskennellä kokonaisen käsityön prosessin mukaisesti sekä opetella prosessin ja tuotteen kuvailun taitoja. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (OPH, 2016b) määrätään myös käsityön oppiaineen keskeiset sisältöalueet. Niiden mukaan käsityön sisällöt valitaan niin, että erilaiset työtavat ja materiaalit tulevat tutuiksi ja kokonaisen käsityön prosessi toteutuu. Työskentely tapahtuu perusteiden mukaan yhteisten ilmiöiden parissa muiden oppiaineiden kanssa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 (OPH, 2016b) mukaan käsityön sisältöalueet ovat ideointi, kokeilu, suunnittelu, tekeminen, dokumentointi ja arviointi (OPH, 2016b, s. 147–148). Kokonainen käsityö nousi esille myös tutkimuskirjallisuudessa, joten palaamme tähän enemmän vielä omana lukunaan.

Kulttuurillisuus

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2018 (OPH, 2019) mukaan varhaiskasvatuksen toiminnassa voidaan tarkastella ja hyödyntää sekä paikallisia että lasten taustoihin liittyviä käsityöperinteitä. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2016 (OPH, 2016a) mukaan myös

esiopetuksen toiminnassa voidaan hyödyntää lapsiryhmän taustoihin liittyviä tai paikallisia käsityöperinteitä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 (OPH, 2016b) mukaan perusopetuksessa oppilaille tarjotaan tilaisuuksia tutustua kulttuuriperintöön ja taiteeseen sekä muuhun kulttuuritarjontaan ja mahdollistetaan myös kansainvälisiä kokemuksia. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (OPH, 2016b) määritellään käsityön kasvatustehtäväksi oppilaiden ohjaamisen kulttuurien moninaisuuden ja yhdenvertaisuuden ymmärtämiseen. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2018 (OPH, 2019) mukaan eri ilmaisumuotoihin tutustutaan moniaistisesti erilaisia oppimisympäristöjä, työtapoja ja lähiympäristön kulttuuritarjontaa hyödyntäen, joko spontaanin tai suunnitellun toiminnan kautta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 (OPH, 2016b) mukaan kestäväälle elämäntavalle ja kehitykselle luodaan perusta tutustumalla ympäröivään materiaaliseen maailmaan. Siihen sisältyy myös yhteisön kulttuurinen moninaisuus, paikallinen kulttuuriperintö ja oppilaiden oma elämänpiiri (OPH, 2016a, s. 32; 2016b, s. 21, 147; 2019, s. 43–44).

Tavoitteet

Tavoitteena käsityölliselle toiminnalle ja ilmaisulle on Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2018 (OPH, 2019, s. 44) asetettu nautinnon tuottaminen oman kädenjäljen ja luovuuden esiin tuovasta työskentelystä sekä tekemisen, kokemisen ja oivaltamisen ilon tarjoaminen lapsille. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (OPH, 2016b) todetaan käsityön kehittävän oma-aloitteisuutta ja keskittymiskykyä sekä kannustavan arvioimaan ja arvostamaan niin omaa kuin toisten työtä ja työskentelyä. Opetuksella edistetään oppilaan valmiuksia monipuoliseen työskentelyyn. Niiden mukaan innovatiivisessa ja pitkäjänteisessä työskentelyprosessissa ja itsetuntoa voimistavassa, mielihyvää antavassa kokemuksessa on käsityön merkitys. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (OPH 2016b) ohjataan opetusta painottamaan oppilaiden erilaisia kiinnostuksen kohteita sekä voimistetaan yhteisöllistä toimintaa. Perusteet asettavat käsityön lähtökohdaksi erilaisten laaja-alaisten teemojen monipuolista tarkastelua ylittämällä oppiainerajat sujuvasti. Käden töiden keinoin kehitetään oppilaan kekseliäisyyttä, mielikuvitusta ja ilmaisutaitoja. Niissä nostetaan käsityön tavoitteiksi kasvattaa tiedostavia, eettisiä, osallistuvia sekä osaavia ja yritteliäitä kansalaisia, joilla on käsityöilmaisun taito ja jotka arvostavat itseään tekijöinä, sekä haluavat ylläpitää ja kehittää käsityökulttuuria (OPH, 2016b, s. 100, 147).

Koulujen opetussuunnitelmien painopisteet ovat Karppisen (2005a) mukaan muuttuneet vuosikymmenien ajan, mutta kuitenkin niiden peruspiirteet ovat pysyneet samanlaisina. Opetussuunnitelman perusteissa ei ole mainintaa siitä, että tiettyjä tekniikoita tai tuotteita valmistettaisiin ja opeteltaisiin (Karppinen, 2005a, s. 105). Anttilan (2003) mukaan käsityökasvatus alkuopetuksessa nähdään paljon muuna kuin vain erilaisien tekniikoiden ja tuotteiden valmistuskeinoina. 2000-luvulla käsityökasvatuksen ensisijaiseksi tavoitteeksi on noussut arjen selviytymis- taidot, oma elämänhallinta, persoonallisuuden monipuolinen kehittäminen ja tasapainoisen mielenterveyden kehittäminen sekä kädentaitojen kautta elämyksien ja luovan itse ilmaisun mahdollistaminen (Anttila, 2003, s. 75–76).

6.2 Yhteinen ja monimateriaalinen käsityö

Huovila ym. (2018, s. 14) tulkitsevat, että uusimman Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 (OPH, 2016b) mukaan käsityö oppiaineena on monimateriaalinen sekä kaikille oppilaille samansisältöinen. Taulukossa Yhteneväisyydet liittyen yhteiseen ja monimateriaaliseen käsityöhön varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa ja alkuopetuksessa (*Taulukko 3.*) olemme koonneet yhteen, miten yhteinen ja monimateriaalinen käsityö näyttäytyy varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa ja alkuopetuksessa sekä mitä yhteneväisyyksiä näistä löytyy.

Taulukko 3. Yhteneväisyydet liittyen yhteiseen ja monimateriaaliseen käsityöhön varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa ja alkuopetuksessa.

Varhaiskasvatus ja esiopetus	Alkuopetus
Sukupuolesta riippumatta mahdollisuus kehittää taitojaan	Tekstiili- ja teknisen työn sisällöt samat tytöille ja pojille
Monipuoliset materiaalit (pehmeät ja kovat)	Erilaiset materiaalit
Erilaiset tekniikat	Erilaiset tekniikat
Kokeileva ja tutkiva	Kokeileva, tutkiva ja keksivä työskentely

Nykymuotoinen käsityön oppiaine sisältää Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 (OPH, 2016b, s. 147, 271, 431) mukaan jokaisen vuosiluokan työtapoihin liittyvien tavoitteiden perusteella niin teknisen kuin tekstiilityön työtapoja. Tämä tarkoittaa sitä, että nyky-

muotoinen käsityön oppiaine sisältää kaksi erilaista käsityön sisältöaluetta yhdistävä oppiainetta. Nykymuotoisessa käsityön oppiaineessa teknisen ja tekstiilityön sisältö on sama niin pojille kuin tytöillekin (Autio, 1997, s. 1; Karppinen, 2005a, s. 51; Kojonkoski-Rännäli, 1998b, s. 96). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2018 (OPH, 2019, s. 21) tuodaan esille, kuinka jokaisella lapsella tulisi olla mahdollisuus kehittää omia taitojaan sukupuolesta riippumatta. Myös Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2016 (OPH, 2016a, s. 15) korostetaan, kuinka lasten tulisi saada kehittää kykyjään ja tehdä valintoja ilman sukupuolesta johtuvia ennakkoodotuksia. Yhteisen käsityön voidaan nähdä pyrkivän siihen, että jokaisella lapsella on oikeus samoihin asioihin, mutta toisaalta yhteisen käsityön muutoksella on ollut myös negatiivisia vaikutuksia. Syrjäläisen (2003) mukaan yhteisen käsityön myötä tapahtuneet muutokset käsityöoppiaineen sisältöjaossa ovat olleet osaltaan vaikuttamassa siihen, että oppiaineiden sisällöt ovat vähentyneet. Hänen mukaansa ennen muutosta puolelle ikäluokalle opetettiin koko lukuvuosi, nyt samojen tuntimäärien puitteissa opetetaan koko ikäluokalle vain puoli vuotta. Syrjäläisen (2003) mukaan muutos on aiheuttanut sen, että oppilaiden taitotasot ovat romahtaneet. Lisäksi opetuksen sisältöjä suunniteltaessa on jouduttu pohtimaan tarkoin, mikä on tärkeintä (Syrjäläinen, 2003, s. 56).

Monimateriaalinen käsityö käsitteenä on ilmestynyt vasta uusimpaan opetussuunnitelmaan (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014), mutta se ei ole kuitenkaan aivan uusi tapamääritellä käsityötä oppiaineena. Määritelmän mukaan “käsityö on monimateriaalinen oppiaine, jossa toteutetaan käsityöilmaisun, muotoilun ja teknologiaan perustuvaa toimintaa” (OPH, 2016b, s. 146). Eri materiaaleihin tutustuminen on aivojen ohjaamaa tutkivaa oppimista (Huotilainen, 2019, s. 262). Käsityöprosessiin on aina liittynyt oleellisesti tuotteiden valmistus, jossa on mukana erilaisia materiaaleja, jolloin niiden ymmärtäminen tulee olemaan aina mukana puhuttaessa käsityön opetuksesta (Lepistö & Lindfors, 2015, s. 4). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 (OPH, 2016b) mukaan monimateriaalisessa käsityössä hyödynnetään erilaisia teknisen työn tai tekstiilityön työtapoja joko yhdessä tai erikseen. Sen mukaan monimateriaalinen käsityö sisältääkin nimensä mukaisesti useanlaisia erilaisia materiaaleja. Monimateriaalinen käsityö ei kuitenkaan perusteiden mukaan tarkoita pelkästään erilaisten materiaalien yhdistämistä, vaan se käsitetään myös työtapana. Monimateriaaliseen työtapaan kuuluu kokeileva työskentely, yhdistäen uutta ja tuttua, joko erilaisten materiaalien tai työtapojen avulla (OPH, 2016b). Karppinen (2001) tuo esille käytännön asioita varhaiskasvatuksen käsi-

työkasvatuksessa. Hänen mukaansa varhaiskasvatuksessa pystytään toteuttamaan kaikkia sellaisia tekniikoita, jotka eivät ole vaarallisia, tai vaadi monimutkaisia ja isoja sekä vaarallisia koneita, välineitä tai aineita (Karppinen, 2001, s. 59).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 (OPH, 2016b, s. 156) mukaan käsityön tekemisen tulisi olla tutkivaa, keksivää ja kokeilevaa toimintaa, jossa toteutetaan erilaisia visuaalisia, materiaalisia, teknisiä sekä valmistusmenetelmällisiä ratkaisuja. Nämä voidaan nähdä juuri monimateriaaliseen käsityönopetukseen kuuluvana. Karppisen (2005a) mukaan kokemuksellista ja elämyksellistä oppimista on alettu soveltaa käsitöiden saralla. Hänen mukaansa tällaisessa kokemuksellisessa oppimisessä oppijat tuovat esiin omien kokemusten tai elämyksien avulla omia tunteitaan, ajatuksiaan tai mielikuvia yhteisesti jaettavaksi. Tällaisia kokemuksia ja elämyksiä voi olla esimerkiksi taideteoksen tarkastelu, museossa käynti, käsityötuotoksen tarkastelu tai musiikin kuuntelu. Karppisen mukaan kokemuksiin perustuva oppiminen on ohjaamassa opetusta myös oppilaslähtöiseksi, johon nykyisin taidekasvatuksella pyritäänkin. Käsityön integrointi muiden oppiaineiden kanssa laajentaa vielä lisää kokemusmaailmaa oppimisessa (Karppinen, 2005a, s. 110–111).

Karppisen (2001) mukaan käsityön tulisi ilmentyä varhaiskasvatuksessa monipuolisten materiaalien ja helppokäyttöisten välineiden hyödyntämisellä sekä tekniikoiden kokeilulla niin pehmeiden kuin kovien materiaalien parissa. Hänen mukaansa varhaiskasvatuksessa painottuu kuitenkin leikinomaisuus kädentaitojen harjoittelussa sekä elämysten ja kokemusten parissa (Karppinen, 2001, s. 59). Yliverrosen (2014, s. 77) mukaan erilaisten materiaalien avulla lapset oppivat materiaalitietoutta sekä miltä eri materiaalit tuntuvat ja miten niitä voi työstää. Monimateriaalinen käsityö nousee esille myös käsityökasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2018 (OPH, 2019, s. 44) mukaan lapsille annetaan tilaisuuksia kokeilla, tutkia ja yhdistellä itse erilaisia kovia ja pehmeitä materiaaleja sekä harjoitella työkentelyssä tarvittavia tekniikoita.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2016 (OPH, 2016a) mukaan esiopetuksessa harjoitellaan käsitöiden tekemistä sekä erilaisten työvälineiden ja -materiaalien käyttöä. Sen mukaan lapsia tulee innostaa käsitöiden tekemiseen, heidän kanssaan kokeillaan sekä kovia että pehmeitä materiaaleja ja harjoitellaan niiden käsittelyssä tarvittavia tekniikoita ja perustaitoja (OPH, 2016a, s. 32). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (OPH, 2016b) todetaan käsitöiden olevan kokeilevaa, tutkivaa ja keksivää toimintaa, jossa toteutetaan ennakko-

luulottomasti erilaisia materiaalisia, teknisiä, visuaalisia sekä valmistusmenetelmällisiä ratkaisuja. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (OPH, 2016b) tuodaan esille, kuinka oppilaille mahdollistetaan monimuotoinen materiaallinen ja teknologinen ympäristöön tutustuminen ja kokeillaan monenlaisia materiaaleja, kuten lankaa, metallia, kangasta, kuituja, metallia, muovia ja puuta. Perusopetuksen käsityössä harjoitellaan ymmärtämään, arvioimaan ja kehittämään erilaisia teknologisia sovelluksia ja ottamaan käyttöön arjessa opittuja tietoja ja taitoja sekä edistää oppilaiden tuntoaistia, käsillä tekemistä ja avaruudellista hahmottamista, jotka edistävät niin luovuutta ja motorisia taitoja kuin suunnitteluosaamista (OPH, 2016b, s. 146–148).

Tutkimuksessamme selvitimme, kuinka varhaiskasvatuksen, esiopetuksen sekä alkuopetuksen tutkimuskirjallisuudessa ja tutkimuksissa nousi esille monimateriaaliseen käsityöhön liittyviä asioita. Yhteinen käsityö nousi käsitteenä pelkästään alkuopetuksen puolella esille, mutta tämä johtunee käsityökasvatuksen historiasta, jolloin tyttöjen ja poikien käsityöt ovat jaettu sukupuolen mukaan. Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen historiassa tällaista ei ole ollut nähtävillä, vaan näissä lapsille toteutetaan samoja kokonaisuuksia huolimatta lapsen sukupuolesta. Varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa ja alkuopetuksessa korostetaan kaikissa monipuolisten materiaalien ja tekniikoiden hyödyntämistä, sekä kokeilevaa ja tutkivaa sekä keksivää työskentelyä. Varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa tuotiin esille myös leikinomaisuus ja elämyksellisyys sekä kokemuksellisuus. Alkuopetuksen puolella nostettiin esille myös muotoilun ja teknologian näkökulmat.

6.3 Kokonainen käsityö

Pöllänen ja Kröger (2005) määrittelevät kokonaisen käsityön niin, että siinä sama henkilö suorittaa käsityöprosessin kaikki eri vaiheet itse. Heidän mukaansa kokonaiseen käsityöprosessiin kuuluvat ideointi, visuaalisen ja teknisen suunnitelman luominen, tuotteen valmistaminen ja lopulta tuotteen ja prosessin arviointi. He tuovat ilmi, että jos jokin näistä vaiheista jää toteuttamatta, on prosessi heidän mukaansa ositettua käsityötä. Pöllänen ja Kröger (2006) tiivistävät, että kokonaisen käsityön tulisi sisältää luovuutta, ongelmanratkaisua sekä arviointia ja reflektointia ollakseen kokonaisen käsityön prosessi. Pölläsen ja Krögerin (2005) mukaan kokonainen käsityöprosessi voi olla hidas, eikä se välttämättä etene lineaarisesti. Kokonainen käsityö

mahdollistaa oppilaalle joustavuuden muuttaa ja muokata suunnitelmaansa sekä prosessin aikana toteutuvaa käsityötään (Pöllänen & Kröger, 2005, s. 161–163; 2006, s. 88). Kokko, Viilo, Matinlauri ja Tokola (2014) tulkitsevat Hakkaraisen, Lonkan ja Lipposen teosta *Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä* (2004), jossa on tuotu esille kokonaisen käsityön prosessin oppimista niin, että oppilas tarvitsee riittävästi tietoa erilaisista tekniikoista ja materiaaleista, jotta hän pystyy toteuttamaan käsityölliset suunnitteluideansa (Kokko ym., 2014, s. 83). Pöllänen ja Kröger (2005) tarkentavat, ettei kokonainen käsityö tarkoita kuitenkaan sellaista käsityötä, jossa pyritäisiin yhdistämään teknisen työn ja tekstiilityön sisällöt yhtenäiseksi, vaan kokonainen käsityö sisältyy itsessään käsitteenä sekä teknisessä että tekstiilityössä. Kummassakin käsityölajissa sitoudutaan käsityölajin ominaisiin materiaaleihin (Pöllänen & Kröger, 2005, s. 162). Kokosimme taulukkoon (Taulukko 4.) yhteneväisyydet liittyen kokonaiseen käsityöhön varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa ja alkuopetuksessa.

Taulukko 4. Yhteneväisyydet liittyen kokonaiseen käsityöhön varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa ja alkuopetuksessa.

Varhaiskasvatus	Esiopetus	Alkuopetus
Kokonaisen käsityöprosessin osittainen hallinta	Kokonaisen käsityöprosessin hallinta	Kokonaisen käsityöprosessin hallinta
Erilaiset tavat ideoida ja suunnitella	Suunnittelu mielikuvituksen ja taitojen rajoissa	Yksilöllinen tai yhteisöllinen suunnittelu
	Käsityöprosessin arviointi	Käsityöprosessin arviointi

Aiemmin käsityön opetuksen sisällöt ovat voineet näyttäytyä käytännössä vain konkreettisten käsityötekniikoiden opetteluna sekä käsityötuotteen valmistamisena (Kokko ym., 2014, s. 28; Matinlauri, 2009, s. 112–113). Nykyisessä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (OPH, 2016b) määritellään kuitenkin käsityön tehtävä oppiaineena, joka on oppilaiden ohjaus kokonaisen käsityöprosessin hallintaan. Tähän sisältyy teoksen tai tuotteen yhteisöllinen tai itsenäinen suunnittelu, sen valmistus ja käsityöprosessin arviointi (OPH, 2016b, s. 146). Kokonaisen käsityön määrittelee Kojonkoski-Rännäli (2014) niin, että henkilö käy toiminnassaan läpi käsityöprosessiin kuuluvat kaikki vaiheet eli suunnittelee tuotteen joko itsenäisesti tai yhteisöllisesti sekä valmistaa tämän suunnitellun tuotteen ja tämän jälkeen myös arvioi prosessia. Täten kokonainen käsityö vaatii Huovilan ja kumppaneiden (2018), Kojonkoski-Rännälin

(2014) sekä Pöllänen ja Krögerin (2006) mukaan tekijältään laaja-alaisen osaamisen käyttöä, harjoittelua ja harjaantumista sekä mahdollistaa siten oman kehittymisensä. Kojonkoski-Rännäli (2018) sekä Huovila kumppaneineen (2018) määrittelevät käsityötä kokonaisena tekemisenä, jossa tekemisen ja tietämisen sekä tekemisen ja ajattelun tulee toimia tiiviisti toistensa yhteydessä (Huovila ym. 2018, s. 15, 39; Kojonkoski-Rännäli, 2014, s. 50; Pöllänen & Kröger, 2006, s. 87–88).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (OPH, 2016b) tuodaan esille tekeminen, johon kuuluu käsityötuotteiden tai teosten valmistaminen omien tai yhteisten suunnitelmien pohjalta. Tässä sisältöalueessa käytetään monipuolisesti eri käsityövälineitä ja laitteita leikkaamiseen, liittämiseen, yhdistämiseen, muokkaamiseen ja materiaalien tarkoituksenmukaiseen työstämiseen (OPH, 2016b, s. 148). Kun käsityö on alusta saakka oppilaan oma prosessi suunnittelusta valmiiksi tuotteeksi, saa se aikaan tekijälleen onnistumisen muistijälkiä, joka tuottaa itsenäisen toiminnan malleja koko elämän ajaksi (Huovila ym. 2018, s. 57). Kokonainen käsityö on kasvatuksellisesti niin merkittävää ja arvokasta, että on täysin perusteltua pyrkiä siihen jo heti perusopetuksen ensimmäisiltä vuosiluokilta asti (Huovila ym., s. 39; Kojonkoski-Rännäli, 2018).

Yliverronen (2014) nostaa esille kokonaisen käsityön merkitystä myös varhaiskasvatuksen puolella. Hänen mukaansa juuri kokonaisen käsityön keinoin toteutettava tutkivan oppimisen prosessi olisi esi- ja perusopetuksen perusteiden mukainen tapa toteuttaa käsityön opetusta. Yliverronen (2014) tulkitsee vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman sisältävän määritelmän käsityöoppiaineen tehtäväksi olevan oppilaiden ohjaaminen kokonaisen käsityöprosessin hallintaan jo heti alkuopetuksesta lähtien. Nykyaikana pyritään luomaan entistä tiiviimpi jatkumo esi- ja perusopetuksen välille, joten myös Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tavoitteisiin on kirjattu, että lapset saavat itse suunnitella, toteuttaa ja arvioida käsitöitä oman mielikuvituksen ja taitojen rajoissa (Yliverronen, 2014, s. 68). Karppisen (2001) mukaan lapset tulisi ottaa mukaan käsityökasvatuksen työskentelytuokioita suunniteltaessa, jolloin lapset sitoutuvat työskentelyyn eri tavalla. Hän korostaa lapsilähtöisyyttä sekä toiminnan eriyttämistä käsityökasvatuksen toteutuksessa (Karppinen, 2001, s. 59).

Yliverronen (2014) on tuonut esille, kuinka pienten lasten mahdollisuuksiin suunnitella itse omia käsitöitään pitäisi kiinnittää aiempaa enemmän huomiota. Hänen mukaansa lapsilähtöisyyttä voisi hyvin toteuttaa myös käsitöiden yhteydessä (Yliverronen, 2014, s. 68). Karppinen (2009) nostaa esille, kuinka pienen lapsen kanssa toimittaessa voidaan helposti tyytyä antamaan

lapsille vain valmis käsityömalli toteutettavaksi, vaikka monesti lapset pystyvät omaksumaan uusia asioita ja usein myös keksimään paljon nokkelampia ratkaisuja kuin aikuiset ehkä uskoisivatkaan. Usein kokonaisen käsityön onnistumista pienten lasten kanssa epäillään, koska ei välttämättä uskota lasten suunnittelutaitoihin (Karppinen, 2009, s.59). Lapset eivät välttämättä luontaisesti käytä kaksiulotteista piirrossuunnittelua esimerkiksi käsityötehtävän suunnitteluun, mutta kuitenkin heillä on taipumusta siirtyä suoraan kolmiulotteiseen suunnitteluun (Welch, 1998). Tämä on luonnollista, koska lapset havainnoivat maailmaa kolmiulotteisesti (Anning, 1997; Yliveronen, 2014, s. 72). Yliverosen (2014) mukaan lapset eivät välttämättä tiedosta tekevänsä suunnittelua, vaikka he sitä tekisivätkin. Hänen mukaansa lapsille on luontaista oppia tarkkailemalla, tekemällä ja erilaisten kokemusten kautta. Tämän vuoksi lapset hänen mukaansa yleensä haluavat vain päästä äkkiä käsiksi töihin ja materiaaleihin. Ilman ohjausta suunnitteluvaiheessa 5–6 -vuotiaat lapset eivät välttämättä sisällytä piirroksiinsa sitä, mitä he todella aikovat tehdä (Milne, 2013, s. 351, 352; Yliveronen, 2014, s. 70–73) ja saattavat nähdä piirroksen ennemminkin lopputuotteena kuin osana prosessia (Hope, 2005). Yliveronen (2014) tuokin esille, että vaikka piirtäminen onkin lapsille luontainen tapa käsitellä ajatuksiaan, ei se kuitenkaan välttämättä ole lapsille se luontaisin tapa käyttää suunnittelun apuvälineenä. Pienten lasten kanssa tulisikin tarkastella käsityösuunnittelun keinoja monipuolisemmin (Yliveronen, 2014, s. 72).

Yliverosen (2014) mukaan käsityötuotteen suunnittelussa pienten lasten kanssa keinot ovat lähes rajattomat. Yliveronen (2014) tuokin esille monenlaisia esimerkkejä suunnittelun toteutuksen monipuolisuudesta: “Voisiko käsityösuunnitelma olla lapsen itsensä keksimä riimitely vai olisiko suunnitelma esimerkiksi lähimetsään rakennettu leppäkertun pesä? Voisiko suunnitelman muotoilla vaikkapa muovailuvahasta tai värikkäistä piipunrasseista? Tai millaisia suunnitelmia lapset saisivat aikaan, jos heille annettaisiin helppokäyttöiset digikamerat tai tabletit?” (Yliveronen, 2014, 72–77). Yliveronen (2014) toteaa tämän kaiken tukevan varhaiskasvatuksen kokonaisvaltaisuutta ja eheyttä, mitä opetussuunnitelmissa korostetaan. Yliverosen (2014) mukaan jo pientenkin lasten käsityöprosessi voi sisältää monia erilaisia tapoja ideoida ja suunnitella, prosessiajattelua sekä päätöksentekoa. Pienilläkin lapsilla on hänen mukaansa mahdollista toteuttaa kokonainen käsityöprosessi, kun heille annetaan tilaisuus suunnitella heille merkityksellisiä tuotteita ja heitä ohjataan suunnitteluun liittyvien taitojen kanssa sekä myös tuotteen toteutuksessa. Lasten omaksuttua jo pienestä pitäen suunnittelun osaksi käsityöprosessia, vähentyy suunnitteluun liittyvät hankaluudet, joita voi myöhemmin ilmaantua (Yliveronen, 2014, s. 72–77).

Karppisen (2001) mukaan keskeistä käsityökasvatuksen toteutuksessa varhaiskasvatuksessa on, että lapsi saa ”minä osaan” -kokemuksia, jotka edesauttavat lapsen oppimista ja kehittymistä. Hänen mukaansa lapsen tulisi saada tehdä, kokeilla ja tutkia sekä hänelle tulisi mahdollistaa kokemuksia onnistumisesta. Hän lisää, että tärkeintä ei ole käsityöllisen toiminnan kautta syntyvä tuote, vaan tärkeintä on itse tekeminen. Vaikka lapsi nauttii tekemisestä ja itse tekeminen olisi tärkeintä, ei Karppisen (2001) mukaan valmiin tuotteen tuottamaa mielihyvää tulisi kuitenkaan väheksyä. Pienikin lapsi pystyy nauttimaan selkeästi omien kättensä aikaansaannoksista (Karppinen, 2001, s. 56–57).

Kokko, Viilo, Matinlauri & Tokola (2014) tuovat esille, kuinka opettajalta kokonainen käsityöprosessi vaatii ohjaamista oppilaita ohjaavaan työskentelyyn viitaten Viilon, Seitamaa-Hakkaraisen sekä Hakkaraisen vuonna 2011 tekemään tutkimukseen. Tutkimuksessa tuotiin ilmi, kuinka opettajalta edellytetään tietynlaista avoimuutta, kun prosessin vaiheet tai sen lopputulos eivät ole välttämättä etukäteen tiedossa. He pitävätkin siksi selvänä sitä, että suunnittelun opettaminen vaatii opettajilta sekä pedagogisia valmiuksia että tietoa erilaisista ohjaamistavoista suunnittelussa (Kokko ym., 2014, s. 82). Jotta käsityökasvatuksessa tuettaisiin kuitenkin parhaalla mahdollisella tavalla lapsen kokonaispersoonallisuuden kehittymistä, on käsityönopeuksen oltava monipuolista sekä opettajan ymmärrettävä ja hallittava kokonainen käsityöprosessi (Huovila ym., 2018, s. 56).

Osia kokonaisen käsityön määritelmästä nousi esille niin varhaiskasvatusta, esiopetusta kuin alkuopetusta koskevissa tutkimuskirjallisuudessa ja asiakirjoissa. Kaikkien osalta korostui suunnittelun tärkeys osana käsityöprosessi, joka voi olla monella tapaa toteutettua. Kuitenkin varhaiskasvatuksen puolella, emme löytäneet tutkimuskirjallisuudesta tai asiakirjoista määrittystä arvioinnin suhteen, joten tulkitsemme, että varhaiskasvatuksessa ei vielä pyritä täysin kokonaiseen käsityöhön, mutta tämän osia harjoitellaan varhaiskasvatuksessa. Esiopetuksen ja alkuopetuksen puolella taas kokonaisen käsityön määritelmä täyttyi kokonaan, joten niiden osalta lasten kanssa pyritään jo kokonaisen käsityön kaikkiin vaiheisiin. Kokonaisen käsityön merkitys käsityökasvatuksen saralla on selkeästi hyvin merkittävä lapsen varhaisen oppimisen polulla.

6.4 Ositettu käsityö

Huovilan, Hintsan, Säilän ja Raution (2018) mukaan ositetulla käsityöllä tarkoitetaan käsityöprosessia, jonka suunnittelija on eri henkilö kuin valmistaja. Heidän mukaansa on kyse ositetusta käsityöstä, kun tekijä noudattaa työohjetta ja valmistaa ohjeen mukaisen tuotteen (Huovila ym., 2018, s. 15). Pöllänen ja Kröger (2006) selittävät ositettua käsityötä niin, että siinä voi olla kyse esimerkiksi tuotteen toteuttamisesta, jossa tuotteesta on olemassa konkreettinen esimerkki, valokuva tai piirroskuva lehden tai kirjan ohjeesta. Heidän mukaansa tuotteen valmistamisessa voi olla myös tuotteen materiaali tai käytettävä tekniikka ennalta määritetty. Tässä tilanteessa he toteavat olevan kyseessä jäljentävä käsityö. Jäljentävässä käsityössä toiminta etenee kirjallisen tai opitun ohjeen sisäistämisen mukaan niin, että tuotteen tekijä tiedostaa toiminnan ja ohjeiden seuraamisen etukäteen tiedossa olevan tuotteen valmistumiseen (Pöllänen & Kröger, 2006, s. 86). Koostimme taulukkoon Ositetun käsityön tavoitteet (*Taulukko 5.*) ositetun käsityön tavoitteista, jonka jälkeen pohdimme vastaavatko ositetun käsityön tavoitteet varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja alkuopetuksen käsityökasvatuksen tavoitteisiin.

Taulukko 5. Ositetun käsityön tavoitteet.

Ositetun käsityön tavoitteet
Uuden tekniikan tai työvälineen opettelu
Opitun asian kertaaminen
Työohjeiden lukutaito
Käsityöllinen perustaito
Hienomotoriikan ja keskittymisen harjoittelu
Taito uskaltaa kokeilla, erehtyä ja hankkia tietoa
Usko omaan selviytymiseen
Terapeuttisuus ja mielen rauhoittaminen
Askel kohti kokonaista käsityötä

Vaikka opetussuunnitelmissa korostetaan kokonaisen käsityön merkitystä, tuovat Huovila ja kollegat (2018) esille myös sen seikan, että ositetulla käsityölläkin on oma paikkansa kouluopetuksessa. Heidän mukaansa ositettua käsityötä voidaan hyödyntää esimerkiksi kerrattaessa,

vahvistaessa ja opiskellessa uusia tekniikoita tai uusia työvälineitä. Huovila ja kollegat (2018) näkevät myös työohjeiden lukutaidon sekä niiden mukaan toimimisen osana käsityöllistä osaamista, joka johdattaa myös omien suunnitelmien laatimiseen. Ositettu käsityö on heidän mukaansa siis askel kohti kokonaista käsityötä, koska kokonaiseen käsityöprosessiin opitaan vähitellen. He luonnehtivat, että sitä mukaa, kun lapsi oppii käyttämään erilaisia käsityötekniikoita ja -välineitä, kasvaa myös oman suunnitteluvaiheen osuus prosessissa vähitellen (Huovila ym., 2018, s. 15).

Pöllänen ja Kröger (2006) tuovat esille, että vaikka ositetussa käsityössä ei tulisikaan niinkään kokonaiseen käsityöhön verrattuna ongelmanratkaisuun liittyviä seikkoja, joutuu tekijä kuitenkin ratkaisemaan usein konkreettisia ongelmia. Ositetussa käsityössä voikin siis heidän mukaansa nousta kuitenkin oppimisen kohteeksi taito uskaltaa kokeilla ja erehtyä, hankkia tietoja ja oppia uskomaan omaan selviytymiseensä (Pöllänen & Kröger, 2006, s. 93).

Pöllänen ja Krögerin (2006) mukaan ositettu käsityö on myös tarpeen käsityöllisten perustaitojen ja käden taitojen harjaannuttamisessa. Heidän mukaansa vasta-alkajan voi olla vaikeaa suunnitella ja toteuttaa kokonaisen käsityön prosessia, ennen kuin hallitsee kyseisen taidon. Heidän näkemyksensä mukaan tällöin ositettu käsityö on tarpeen. Pöllänen & Krögerin (2006) mukaan myös ositetulla käsityöllä on tulevaisuudessakin oma merkityksensä ja paikkansa. Osittainen käsityö voidaan heidän mukaansa nähdä myös eräänlaisena terapeuttisena ja mieltä rauhoittavana toimintana, koska rutiininomainen käsityö voi sekä rauhoittaa että antaa tilaa omille pohdinnoille ja seurustelulle käsityöiden lomassa (Pöllänen & Kröger, 2006, s. 93). Yliverroksen (2014) mukaan ositetun käsityön kautta voidaan tarjota lapselle hienomotoriikan ja keskittymisen harjoittelua, mutta kuitenkin se ei anna tilaa lapsen mielikuvitukseen perustuvalla suunnittelulla. Hänen mukaansa myös itsesuunniteltuihin tuotteisiin pystytään silti sisällyttämään tärkeiden perustekniikoiden harjoittelua. Hän painottaa, ettei ositetun käsityön merkitystä tulisi väheksyä pienten lasten käsityökasvatuksessa (Yliverroksen, 2014, s. 77).

Tutkittaessamme ositettua käsityötä varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja alkuopetuksen käsityökasvatuksessa, nousi yhteisesti esille ositetun käsityön paikka pienten lasten käsityökasvatuksessa. Ositetulla käsityöllä voidaan niin varhaiskasvatuksessa kuin esi- ja alkuopetuksessa hyödyntämään hienomotoriikan ja keskittymisen kehittämisessä, kuin myös kerratessa opittua tekniikkaa tai opetellessa uutta tekniikkaa tai työvälineiden käyttöä. Vaikka suunnittelun osuus käsityökasvatuksessa on tärkeää, on ositetulla käsityöllä merkitystä lapsen omaksuessa uusia taitoja, jotka ovat tärkeitä edetessä kokonaisen käsityön toteuttamiseen. Tutkittuamme ositettua

käsityötä, tulimme siihen tulokseen, että ositetun käsityön tavoitteet vastaavat sitä, mihin myös varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen käsityökasvatuksella pyritään. Vaikka suunnittelun taidot jäävät ositettua käsityötä toteuttaessa uupumaan, on se kuitenkin askel kohti kokonaista käsityötä, mihin niin varhaiskasvatuksen, esiopetuksen kuin alkuopetuksen puolella tavoitellaan.

6.5 Käsityön nelikenttä

Kokko ja kollegat (2014) ovat tulkinneet vuoden 1970 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita niin, että peruskoulun alkuaikoina käsityöoppiaineen opetussuunnitelmassa asetetut tavoitteet olivat tarkasti määriteltyjä ja opettajien tuli noudattaa niitä yksityiskohtaisesti. He näkevät, että nykyaikana opetussuunnitelmissa asetetut tavoitteet ovat kuitenkin väljentyneet, minkä vuoksi käsityön opettajilla on tullut runsaasti vapauksia opetuksensa toteuttamiseen. Heidän mukaansa opetussuunnitelmallinen väljyys sekä moninaisuus tavoitteissa ovat osaltaan johtaneet myös opetuksen tavoitteiden hämärtymiseen (Kokko ym., 2014, s. 83).

Huovilan, Hintsan, Säilän ja Raution (2018) mukaan varsinkin nuori opettaja voi kokea opetussuunnitelmissa kirjoitettujen tavoitteiden muuttamisen käytäntöön vaikeaksi. Käsityön opetukseen on heidän mukaansa laadittu apuväline, jonka avulla opetussuunnitelmissa esitetyt tavoitteet toteutuisivat myös käytännössä. Heidän mukaansa käsityön nelikentän tavoitteena on toimia tavoitteiden, sisältöjen ja didaktisten ratkaisujen ohjaajana (Huovila ym., 2018, s. 17). Huovila ja Rautio (2008) esittävät käsityön nelikenttämallin (*Kuvio 1.*), jossa tavoitteita tarkastellaan neljästä näkökulmasta eli käsityöhön liittyvien tietojen ja taitojen, sekä tuotteiden ja työskentelyn suunnittelun, työskentelyprosessin ja kasvatuksen näkökulmista. Heidän mukaansa nelikenttämallin tavoitteena on selkeyttää niin opettajan kuin oppilaan ajatteluprosessia sekä varmistaa käsityön tiedollisten, taidollisten ja kasvatuksellisten tavoitteiden toteutuminen (Huovila & Rautio, 2008, s. 132–135).

	Tavoitteet	Tavoitteet	
Arviointi	Käsityölliset tiedot ja taidot Materiaalit Tekniikat Työvälineet	Suunnittelun taidot Esteettinen suunnittelu Tekninen suunnittelu Ajankäytön suunnittelu	Arviointi
Arviointi	Työskentelyn taidot Työn tekeminen Oppimateriaalin käyttö Ongelmanratkaisu	Kasvamisen taidot Itsetunto Kriittisyys Kulttuuri Kestävä Kehitys	Arviointi
	Tavoitteet	Tavoitteet	

Kuvio 1. Käsityön nelikenttä (mukaillen Huovila & Rautio, 2008)

Huovilan ja kollegoiden (2018) mukaan nelikenttä perustuu käsityön opetuksen sisältyvään käsityölliseen toimintaan ja sen taitamiseen, mutta toisaalta myös sen tavoitteelliseen kasvatus-tehtävään koulun oppiaineena. Nelikenttäjaottelu nähdään heidän mukaansa helpottavana tekijänä käytännön opetustyössä, kun opettajan täytyy rakentaa opetuksen sisältöä monipuolisiksi kokonaisuuksiksi. Huovilan ja kollegoiden (2018) mukaan kaikkien nelikentän osa-alueiden ei välttämättä tarvitse toteutua aina yhtä vahvasti, vaan tavoitteellinen lähtökohta ja painopiste voivat vaihdella. Osa-alueiden painotus voi vaihdella heidän mukaansa sen mukaan, missä vaiheessa oppimisprosessia ollaan. Huovila ja kollegat (2018) tuovat esille esimerkiksi tilanteen, kun lapsi opettelee uutta käsityön tekniikkaa, on tällöin lähtökohta tietojen ja taitojen kentässä, jolloin suunnittelun kohta voi jäädä pienempään rooliin. Jos käytetyt materiaalit ja tekniikat ovat lapselle jo tuttuja, voi tällöin painotus olla enemmän suunnittelun puolella (Huovila ym., 2018, s. 18, 31).

Käsityön nelikentän on tarkoitus auttaa opettajia käsityön opetuksessa peruskoulussa. Varhaiskasvatusta ja esiopetusta koskevissa tutkimuksissa käsityökasvatuksen kentällä ei käsityön nelikenttää ole tuotu esiin, mutta siinä on yhteneväisyyksiä myös pienten lasten käsityökasvatuksen toteutuksen kanssa. Myös varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa toimintaa tulee suunnitella ja toteuttaa tietojen ja taitojen sekä suunnittelun, työskentelyn ja kasvamisen taitojen kanssa.

6.6 STEAM

Shatunova, Anisimova, Sabirova ja Kalimullina (2019) kirjoittavat Yhdysvalloista lähteneestä ilmiöstä, STEAM-koulutuksesta, jonka kautta koulutus yrittää vastata teknologisen maailman kehittymiseen. STEAM on levinnyt ilmiönä nopeasti ympäri maapalloa (Shatunova ym., 2019, s. 131–134). Se on levinnyt myös Suomeen, ja siitä on vielä suhteellisen vähän tutkimuskirjallisuutta, koska se on suhteellisen uusi käsite koulutuksen saralla. Kokosimme taulukkoon (*Taulukko 6.*) STEAM-koulutuksen tavoitteet.

Taulukko 6. STEAM-koulutuksen tavoitteet.

Tavoitteet
Innostus tieteisiin ja tekniikkaan
Itsetunnon tukeminen
Luovuus
Tiimityötaidot
Opiskelumotivaation kasvattaminen
Itseohjautuvuus
Vuorovaikutustaidot
Kriittinen ajattelu
Sinnikkyys
Yhteistyökyky
Vastuuntuntoisuus
Rohkeus
Ongelmanratkaisukyky
Oma-aloitteisuus

Hiltusen, Larun ja Mäkitalon (2019) mukaan STEAM-kouluja löytyy ympäri maailman, mutta myös Suomessa nähdään monien koulujen pedagogiikkaan liittyvän STEAM-ideologia. Heidän mukaansa sen tavoitteena on löytää teknologiaa oppilaiden vahvuuksia hyödyntäen, innostaa oppilaita tieteen ja tekniikan pariin, tukea heidän itsetuntoaan, luovuutta sekä tiimityötaitoja, ja

edesauttaa oppilaiden opiskelumotivaatiota (Hiltunen ym., 2019). Shatunovan ja kollegoiden (2019) mukaan STEAM on lähtöisin STEM-koulutuskonseptista, joka muodostuu sanoista *science, technology, engineering, mathematics*. Heidän mukaansa nykyään STEM-koulutukseen on kuitenkin pyritty aktiivisesti sisällyttämään myös luovat oppiaineet (*arts*) (Shatunova ym., 2019, s. 132). Hiltusen ja kollegoiden (2019) mukaan STEAM-kouluissa työskennellään uutta opetussuunnitelmaa tukevasti, ja se perustuu ajatukseen jokaisen lapsen yksilöllisestä oppimisesta sekä oppimisprosessin merkityksellisyydestä ja ongelmanratkaisusta yhteisöllisesti arkisten ilmiöiden parissa. STEAM työskentelyssä korostuvat erilaiset oppimisen osa-alueet, kuten luovuus, laaja-alaiset taidot, arvioinnin monipuolisuus sekä eri oppiaineisiin liittyvät tiedot (Hiltunen ym., 2019).

Shatunova ja kollegat (2019) tuovat esille, kuinka opetuksessa tulisi huomioida niin tieteelliset kuin taiteellisetkin näkökulmat. Heidän mukaansa aivojen vasen puoli vastaa loogisesta toiminnasta ja muistitoiminnasta, kun taas aivojen oikea puoli on vastuussa luovan ja vaistollisen, intuitiivisen ajattelun toiminnasta. Nämä molemmat aivojen puolikkaat ovat yhtä tärkeitä, ja siksi niiden molempien tulisi yhdistyä koulutuksellisessa sisällössä (Shatunova ym. 2019, s. 133). Lisäämällä taito- ja taideaineita STEAM-projekteihin, oppilas pystyy yhdistämään toisiinsa tuntemattomia asioita, pystyy hankkimaan erilaisia uusia taitoja sekä löytämään taiteellisten innovaatioiden maailman (The Room 241 Team, 2017). The Room 241 Teamin blogipostauksen (2017) mukaan STEAM-koulutuksen myötä jokaiselle lapselle pyritään antamaan mahdollisuus harjoittaa käytännöllistä ja kokemuksellista oppimista. Siinä oppilaat hyödyntävät erilaisia materiaaleja sekä työkaluja ja työtapoja selvittääkseen erilaisia kokemuksellisia oppimisen tilanteita, kuten miten joku rakennetaan tai kuinka se korjataan (The Room 241 Team, 2017).

Alustavien tulosten perusteella STEAM-kouluissa toteutetut opiskelutapojen monipuolistamiset ja yksilöllistymiset ovat olleet osaltaan tukemassa syrjäytymisvaarassa olevien oppilaiden koulumotivaatiota (Hiltunen ym., 2019). STEAM-kasvatuksella pyritään opettamaan oppilaille itseohjautuvuutta, vuorovaikutustaitoja sekä kriittistä ajattelua luonnontieteitä, tekniikkaa, taidetta ja kädentaitoja hyödyntäen (Immonen, 2019). Immosen (2019) mukaan STEAM-kasvatuksen tavoitteena on kasvattaa oppilaista sinnikkäitä, yhteistyökykyisiä, vastuuntuntoisia ja rohkeita ongelmanratkaisijoita. Hänen mukaansa STEAM-kasvatus nähdään monialaisena oppimiskokonaisuutena, jonka kautta pystytään oppimaan oppiainesisältöjen lisäksi myös laaja-

alaisia taitoja. STEAM-kasvatuksella pyritään, että oppilaat oppisivat oma-aloitteisesti etsimään tietoa, suunnittelemaan ja valmistamaan sekä oppimaan tekemästään yhdessä (Immonen, 2019).

Ympäri maailmaa levinnyt STEAM on koulutuksen vastaus teknologian nopealle kehitykselle. Tieteen, teknologian, insinööritaitojen, taiteen ja matematiikan yhdistävä ilmiö kehittää opiskelijoiden taitoja monipuolisesti ja laaja-alaisesti. STEAM yhdistää eri oppiaineiden materiaaleja, työtapoja ja työvälineitä tarjoten opiskelijoille mahdollisuuksia käytännönläheiseen ja kokemukselliseen oppimiseen. Se kehittää paitsi opiskelijoiden käytännön taitoja, myös heidän kognitiivisia ominaisuuksiaan. STEAM ei ole vielä nähtävillä varhaiskasvatusta, esiopetusta ja alkuopetusta koskevissa tutkimuksissa laajalti, eikä näitä koskevissa asiakirjoissa, koska se on vielä niin uusi käsite kasvatuksen alueella. Koimme kuitenkin tarpeelliseksi tuoda myös STEAM näkyville käsityökasvatukseen liittyen, koska se voi hyvinkin olla tulevaisuuden käsityökasvatuksen suunta niin varhaiskasvatuksen, esiopetuksen kuin alkuopetuksenkin piirissä.

7 Johtopäätökset ja pohdinta

Käsitöillä on tutkimuksemme mukaan kasvattava merkitys lasten kehityksessä ja käsityötaidot voidaan nähdä myös merkittävänä kulttuuriperintönä, mutta tästä huolimatta käsityöllinen osaaminen on katoamassa. Suomessa käsityötaidot katsotaan kuuluvan yleissivistykseen, mutta silti käsityönopeudesta on vähennetty ja nykypäivänä peruskoulun jälkeiset taidot voivat olla melko vaatimattomia. Omien kokemustemme mukaan käsityökasvatuksen monimuotoisuus jää usein toteutumatta varhaiskasvatuksessa. Päiväkodeissa yleisesti toteutetaan esimerkiksi erilaisia musiikin ja kuvataiteen keinoja, mutta käsityöt, etenkin muiden materiaalien, kuin paperin ja liiman avulla tehdyt, jäävät usein vähälle. Halusimme alun perin siis keskittyä tutkimaan nimenomaan käsityökasvatusta varhaiskasvatuksessa, koska omien kokemusiemme ja olettamuksiemme mukaan käsityöt eivät ole aktiivisesti nähtävillä päiväkotien arjessa.

Koska opiskelemme varhaiskasvatusta, kontekstin valinta tutkimukseemme oli luonteva. Tutkimukseemme oli haastavaa löytää tutkimusaineistoa nimenomaan varhaiskasvatuksesta koskien pelkkää käsityökasvatusta eikä taideaineita yleisesti. Päätimme tutkia aihetta laajemmin etsimällä yhtäläisyyksiä varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja alkuopetuksen käsityökasvatuksessa. Tutkimusaineiston niukkuus osoittaa tutkimuksen tarpeellisuuden aiheesta varhaiskasvatuksessa. Taito- ja taideaineiden merkityksestä pienen lapsen kehitykselle on tehty aiempaa niin koti- kuin ulkomaistakin tutkimusta. Käsityökasvatuksen alueella tutkimustieto on kuitenkin yhä verrattain vähäistä nimenomaan varhaiskasvatuskontekstissa, kuten myös Karppinen & Saloalta (2007) ovat tuoneet esille. Muun muassa Karppiselta löysimme paljon kirjallisuutta käsityökasvatuksessa, sekä Pölläselältä suhteellisen uutta tutkimuskirjallisuutta, mutta uusimman tutkimustiedon koimme olevan kuitenkin suhteellisen niukkaa. Käsityökasvatusta tutkiesamme huomasimme, että perusajatukset käsitöiden kasvatuksellisista vaikutuksista ovat pysyneet samana ja uudemmat teokset viittasivat lähes poikkeuksetta vanhimpiin teoksiin aiheesta. Käsityökasvatuksen perusteet ovat siis pysyneet samana jo useiden vuosikymmenien ajan. Kansainvälisiä lähteitä aiheesta oli haastavaa löytää, koska käsityökasvatus ei ole samalla lailla nähtävillä monissa muissa maissa kuin Suomessa. Käsityö oppiaineena on suurelta osin kadonnut ympäri maailmaa johtuen erilaisista syistä tai se on integroitu muihin aineisiin olematta oma oppiaineensa.

Toteutimme tutkimuksen yhdessä parityönä, koska olemme kokeneet yhteiskirjoittamisen itsellemme sopivana tapana oppia. Yhdessä tutkien mielipiteet, näkemykset ja tieteellinen ajattelumme muokkaantuvat jatkuvasti, minkä kautta pystymme oppimaan uutta. Lisäksi yhteistyön

kautta saimme tutkimustulosten avaamiseen monipuolisemman näkökulman. Pidimme koko tutkimuksen ajan toisiimme jatkuvan keskustelu- ja palauteyhteyden. Huomioimme myös objektiivisuuden tutkimusta tehdessä. Tutkijan tulisi osata pitää itsensä selvästi erossa tutkimuskohteestaan. Tämä asetti haasteita itsellemme tutkijoina, koska käsityöt ovat itsellemme tärkeä osa elämäämme ja identiteettiämme. Kuitenkin omat ennakkokäsitykset, arvot ja oletukset tuli osata siirtää sivuun tutkimuksen aikana. Tunnistimme tämän subjektiivisuuden ja sen kautta pääsimme objektiivisuuteen. Meillä oli esimerkiksi vahva näkemys siitä, että myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2018 (OPH, 2019) tuodaan esille kokonaisen käsityön mukaiset kriteerit, mutta tutkimusta tehdessämme huomasimme, että lasten itsensä tekemää arviointia omasta työstään ei perusteissa nostettu esiin ollenkaan, mikä kuuluisi kokonaisen käsityön määritelmään. Henkilöstöä koskevia arvioinnin muotoja, kuten toiminnan arviointia ja lapsen tuen tarpeen arviointia nostettiin esiin. Lapsen tekemän arvioinnin osuus mainittiin vain toiminnan arvioinnissa hyödynnettävän lapsen ja vanhemman osallisuuden kautta.

Koska tutkimuksen teema on tärkeä osa omaa identiteettiämme, ja näin myös omaa opettajuuttamme, voimme herkästi sivuuttaa omaa ajatusmaailmaa vastustavat näkemykset ja kokemukset. Otimme tämän seikan huomioon ja huomioimme myös kielteiset näkökulmat käsityökasvatusta kohtaan. Tiedostamme, että negatiivisia olettamuksia käsityökasvatusta kohtaan voi esiintyä, koska varhaiskasvatuksessa työskentelee moninainen joukko ihmisiä. Jokaisella voi olla omat kiinnostuksen kohteensa, jolloin kaikki eivät koe käsityökasvatusta välttämättä niin tärkeäksi. Tiedostamme myös, etteivät pienten lasten motoriset taidot välttämättä riitä kaikkeen käsityön tekemiseen, jolloin voi olla, etteivät opettajan näkemykset käsitöiden toteuttamisesta ja lasten taitotaso kohtaa, mikä osaltaan voi olla vaikuttamassa käsityökasvatuksen monipuoliseen toteutumattomuuteen. Tutkimusta tehdessämme nämä seikat jäivät kuitenkin pimentoon, sillä aineistomme ei käsittänyt sitä, minkä verran käsityökasvatusta varhaiskasvatuksessa toteutetaan. Toisaalta tämä objektiivisuuden poisjäänti ei ole kirjallisuuskatsauksessa niin näkyvää kuin esimerkiksi haastattelututkimuksissa, joissa haastattelija voi ohjata haastattelua haluaansa suuntaan.

Kirjallisuuskatsauksessa esille nousseet käsitteet, kuten yhteinen ja monimateriaalinen käsityö sekä kokonainen ja ositettu käsityö tulevat esille Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, mutta ovat nähtävillä osittain myös Varhaiskasvatussuunnitelman ja Esiopetussuunnitelman perusteiden tavoitteissa. Tutkimuksemme pohjalta näemme, että varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen käsityökasvatuksessa pyritään pitkälti samoihin asioihin kuin peruskoulun käsityöoppiaineella alkuopetuksessa. Kuitenkin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet

määrittelevät hyvin paljon tarkemmin käsityökasvatuksen toteutukseen liittyviä asioita. Pohdimme, olisiko perusteltua, että Varhaiskasvatussuunnitelman ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa käsityökasvatusta avattaisiin tarkemmin ja laajemmin, kuten Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Tämä voisi kannustaa varhaiskasvatuksen henkilökuntaa monipuolisempaan käsityökasvatuksen toteuttamiseen. Toisaalta nykyinen malli antaa enemmän tilaa opettajien omalle luovuudelle ja lasten mielenkiinnonkohteille, mutta samalla se saattaa vähäisemmällä vaatimuksillaan jättää käsityön muiden taiteenlajien varjoon. Yhteneväisyyksistä huolimatta esimerkiksi käsityön nelikenttä oli sellainen käsite, joka ei noussut varhaiskasvatuksessa suoraan esille, vaikka pitää sisällään samoja tavoitteita kuin varhaiskasvatusikäisellä lapsella voi olla ja voisi olla hyvin sovellettavissa myös varhaiskasvatuksessa. Tätä kuviota hyödynsimme tutkimuksessamme ja pyysimme sen käyttöön luvan sen kehittäneiltä Huovilalta ja Rautiolta. Pohdimme, voisiko myös varhaiskasvatuksen kentällä olla tarvetta samankaltaiselle työkalulle, jotta opettajat voisivat saada tukea käsityökasvatuksen toteuttamiseen varhaiskasvatuksessa.

Tutkimuksemme kautta pääsimme syventämään tietouttamme käsityökasvatuksen merkityksistä ja sen monipuolisuudesta kasvatuksen välineenä. Tutkimus toi meille myös uusia näkökulmia käsityökasvatuksen toteutukseen. Esimerkiksi opinnoissamme on korostettu kokonaisen käsityön merkitystä, mutta tutkimuksemme kautta saimme uusia näkökulmia myös ositetun käsityön tärkeydestä, ja sen paikasta käsityökasvatuksessa. Tutkimuksemme kautta opimme, kuinka merkittävää käsityökasvatus on pienen lapsen kehitykselle, kasvamiselle ja oppimiselle on. Käsityössä tärkeää ei ole vain lopputuloksena syntynyt tuotos, vaan sen aikaansaamat kokemukset, tulkinnat ja merkitykset. Käsityökasvatus toimii muiden oppiaineiden tapaan kasvatuksen välineenä, joka kehittää kokonaisvaltaisesti ihmistä. Käsityökasvatuksella pystytään kehittämään lasten emotionaalisia, sosiaalisia ja vuorovaikutustaitoja sekä kognitiivisia, kulttuurisia ja kehollisia taitoja. Käsityökasvatuksen kautta pyritään herättämään lasten innostus kädentaitojen harjaannuttamiseen ja sen käyttämiseen tulevaisuudessakin. Kun lapsi saadaan innostumaan, voi hän aktivoitua syventämään omaa osaamistaan. Käsitöiden tekemiseen lapset tarvitsevat sekä rohkaisua että tukea, johon pitäisi myös varhaiskasvatuksessa kiinnittää huomiota. Mitä varhemmin käsitöiden tekeminen aloitetaan, sitä luontevampaa tulee itsensä ilmaisemisesta myöhemmin lapsen elämässä. Opettajan on tärkeää tiedostaa käsitöiden kasvatuksellinen merkittävyys. Käsityökasvatusta hyödyntävän opettajan tulisi tiedostaa käsitöiden olemus

ja luonne, sekä osata kehittää omaa käsityötaitoaan monipuolisesti. Opettajan tieteellinen käsitys käsityöstä kasvatuksen välineenä heijastuu käsityökasvatuksen toteuttamiseen ja sitä myötä myös lapsen kokonaisvaltaiseen ja monipuoliseen kehittymiseen käsityön avulla.

Koemme tämän kirjallisuuskatsauksen aiheen olevan hyödyllinen myös jatkon kannalta, koska haluaisimme tulevaisuudessa tutkia aihetta lisää nimenomaan varhaiskasvatuksen näkökulmasta. Ajattelimme, että kirjallisuuskatsauksemme voisi toimia myöhemmin pohjana mahdolliselle Pro Gradu -tutkielmalle, jonka voisi tehdä empiirisenä tutkimuksena. Siinä voitaisiin haastatella esimerkiksi varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen opettajaa, jotka kertovat, miten omassa työssään toteuttavat käsityökasvatusta. Tutkimuksellamme haluaisimme selvittää, miten opettajat kokevat velvoittavat asiakirjat käsityökasvatuksen osalta, ja kaipaisiko toisaalta varhaiskasvatuksen opettaja rajatumpaa ja toisaalta alkuopetuksen opettaja vähemmän rajattua määritelmää käsityökasvatukselle. Voisimme Pro Gradu -tutkielmassa narratiivisten kertomusten kautta pohtia käytännön käsityökasvatuksen yhtäläisyyksiä ja eroja lapsen koulutuksellisen polun eri asteilla. Pro Gradu -tutkielmassa tulisi kuitenkin miettiä tarkkaan, kuinka kysymykset rajaa, jottei työstä tule liian laaja. Myös tutkimuksen objektiivisuuden kannalta tulisi miettiä kysymystenasettelu tarkkaan, jottei se noudattaisi liikaa omia mielipiteitämme.

Lähteet

- Alamäki, A. (1997). *Käsityö- ja teknologiakasvatuksen kehittämisen lähtökohtia varhaiskasvatuksessa*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, Julkaisusarja A: 181. Rauma: Turun yliopisto Rauman opettajankoulutuslaitos.
- Anning, A. (1997). Drawing Out Ideas: Graphicacy and Young Children. *International Journal of Technology and Design Education*, 7, 219–239. <https://doi.org/10.1023/A:1008824921210>
- Anttila, P. (1993a). Käsityön ja muotoilun teoreettiset perusteet. Porvoo: WSOY.
- Anttila, P. (1993b). Mitä on käsityöllinen toiminta? Teoksessa A. Heikkinen ja U. Salmi (toim.), *Puheenvuoroja käsityön ja ammattikasvatuksen filosofiasta* (s. 9–26). Tampere: Tampereen Yliopisto.
- Anttila, P. (2003). Käsityön korkea-asteen koulutus Suomessa. Teoksessa Suomen käsityön museo (toim.), *Suomalaisen käsityökoulutuksen vaiheita 1700-luvulta 2000-luvulle* (s. 75–95). Jyväskylä: Korpiljyvä Oy
- Autio, O. (1997). *Oppilaiden teknisten valmiuksien kehittyminen peruskoulussa: tytöt ja pojat samansisältöisen käsityön opetuksen kokeilussa* (Väitöskirja). Tutkimuksia / Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, 177. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Brotherus, A., Helimäki, E. & Hytönen, J. (1994). *Opetus varhaiskasvatuksessa*. Juva: WSOY.
- Burton, J.M. (2000). The Configuration of Meaning: Learner-Centered Art Education Revisited. *Studies in Art Education*, 41(4), 330–345. <https://doi.org/10.2307/1320677>
- Collanus, M., Guttorm, H., Jokela, P. & Kärnä-Behm, J. (2006). Ylös kapiokirstun pohjalta – keskusteluja käsityön merkityksistä ja paikasta. Teoksessa L. Kaukinen & M. Collanus (toim.), *Tekstejä ja kangastuksia: puheenvuoroja käsityöstä ja sen tulevaisuudesta* (s. 149–157). Tampere: Juvenes Print.
- Collins, A. (2016). Generalist Pre-Service Teacher Education, Self-Efficacy and Arts Education: An Impossible Expectation? *International Journal of Education & the Arts*. 17(26). Haettu osoitteesta <http://www.ijea.org/v17n26/v17n26.pdf>
- Eerola-Pennanen, P., Vuorisalo, M., & Raittila R. (2017). Johdatus varhaiskasvatukseen. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus* (17–29) [Adobe Digital Editions -versio]. Tampere: Vastapaino. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/fi/book/9789517686532>

- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen* [Adobe Digital Editions -versio]. Tampere: Vastapaino. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/978-951-768-035-6>
- Fleer, M. (2000). Interactive Technology: Can Children Construct Their Own Technological Design Briefs? *Research in Science Education*, 30, 241–253. <https://doi.org/10.1007/BF02461631>
- Hakkarainen, P. (2002). *Kehittävä esiopetus ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heikkilä, J. (1987). *Käsityökasvatuksen teorian rakennusaineisia*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A: 122. Turku: Turun yliopiston Rauman opettajankoulutuslaitos.
- Hilmola, A. & Autio, O. (2017). Käsityö ja asenteet – oppiaineen tulevaisuus. *Ainedidaktikka* 1(1), 39–59. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.23988/ad.v1i1.60731>
- Hiltunen, E., Laru, J. & Mäkitalo, K. (2019). Värkkäämö – oppilaiden vahvuuksien mukainen oppimisympäristö ja pedagoginen malli? Teoksessa Kasvatustieteen päivät 2019, *Oppimisen maisemat muuntuvat – entäpä sitten?* (s. 167). Abstraktikirja. Itä-Suomen yliopisto. Haettu 20.2. 2020 osoitteesta http://www.uef.fi/documents/2093166/0/Kasvatustieteen_paivat_2019_abstraktikirja_20112019.pdf/e1a8b487-607e-4ee8-b7b8-e86ab8adae49
- Hope, G. (2005) The Types of Drawings that Young Children Produce in Response to Design Tasks. *Design and Technology Education: An International Journal*, 10(1), 43–53. Haettu osoitteesta https://ojs.lboro.ac.uk/DATE/article/view/Journal_10.1_2005_RES3
- Huottilainen, M. (2019). *Näin aivot oppivat*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Huovila, R., Hintsu, T., & Säilä, J. (2009). *Kirja käsityöstä: luokkien 3–6 käsityöopetus*. Helsinki: WSOYpro Oy.
- Huovila, R., Hintsu, T., Säilä, J. & Rautio, R. (2018). *Kirja käsityöstä: luokkien 1–7 käsityöopetus*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Huovila, R. & Rautio, R. (2008). Käsiksi käsityöopetukseen – nelikenttä käsityöopettajan opetusharjoittelun ohjaajan työvälineenä. Teoksessa P. Kaikkonen (toim.), *Työ haastaa tutkimaan: opettajien arkihavainnoista kokonaisuuksien ymmärtämiseen* (s. 126–139). Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston opettajakoulutuslaitoksen julkaisutoimikunta.
- Hyrsky, K. (2006). Käsityön oppimisen merkitys ammattikäsityön kannalta – Cygnaeus ja nykypäivän haasteet. Teoksessa L. Kaukinen & M. Collanus (toim.), *Tekstejä ja kangastuksia: puheenvuoroja käsityöstä ja sen tulevaisuudesta* (s. 167–173). Tampere: Juvenes Print.

- Ihatsu, A-M. (2006). Käsityö – uusiutuva luonnonvara. Teoksessa L. Kaukinen & M. Collanus (toim.), *Tekstejä ja kangastuksia: puheenvuoroja käsityöstä ja sen tulevaisuudesta* (s. 19–31). Tampere: Juvenes Print.
- Immonen, M. (2019). Mitä peruskoulun STEAM oikeasti on? Blogikirjoitus. Haettu 20.2.2020 osoitteesta <http://www.steaminoulu.fi/yleinen/mita-peruskoulun-steam-oikeasti-on/>
- Jokinen, A. & Juhila, K. (2002). Yhdessä kirjoittaminen. Teoksessa M. Kinnunen & O. Löytty (toim.), *Tieteellinen kirjoittaminen* (s. 109–118). Tampere: Vastapaino.
- Kalliala, M. (2012). *Lapsuus hoidossa? Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoidossa*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press Oy Yliopistokustannus.
- Kantola, J. (1997). *Cygnaeuksen jäljillä käsityöopetuksesta teknologiseen kasvatukseen* (Väitöskirja). Jyväskylä studies in education, psychology and social research, 133. Jyväskylän yliopisto.
- Kantola, J., Nikkanen, P., Kari, J. & Kananoja, T. (1999). Kasvatus työn kautta työhön: teknologiakasvatuksen isä Uno Cygnaeus. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Karikoski, H. & Tiilikka, A. (2017). Eheä kasvunpolku – haaste yhteistyölle. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (s. 77–91) [Adobe Digital Editions -versio]. Jyväskylä: PS-kustannus. Haettu 10.3.2020 osoitteesta <https://www.elibrary.com/book/978-952-451-763-8>
- Karila, K. (2013). Ammattilaissukupolvet varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttajina ja kehittäjinä. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.), *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka* (s. 9–29). Tampere: Vastapaino. Haettu 10.3.2020 osoitteesta <https://www.elibrary.com/book/978-951-768-412-5>
- Karppinen, S. (2001). Kädentaidot: väline itsen ja ympäristön hahmottamiseen. Teoksessa S. Karppinen, A. Puurula & I. Ruokonen (toim.), *Taiteen ja leikin lumous* (s. 106–119). Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.
- Karppinen, S. (2005a). Käsityö – vuorovaikutusta, leikkimielisyyttä ja ilmaisua. Teoksessa S. Karppinen, I. Ruokonen & K. Uusikylä (toim.), *Taidon ja taiteen luova voima: Kirjoituksia 9–12 –vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatuksesta* (s. 101–118). Tampere: Oy Finn Lectura Ab.
- Karppinen, S. (2005b). “Mitä taide tekee käsityöstä?”: Käsityötaiteen perusopetuksen käsitteellinen analyysi (Väitöskirja). Tutkimuksia / Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos, 263. Helsingin yliopisto.
- Karppinen, S. (2009). Kädentaidot ja käsityökasvatus. Teoksessa I. Ruokonen, S. Rusanen & A-L. Välimäki (toim.), *Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa: Iloa, ihmettelyä ja tekemistä*

- (s. 56–65). Helsinki: Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. Haettu osoitteesta <http://www.julkari.fi/handle/10024/80314>
- Karppinen, S. & Saloalta, H. (2007). Käden taidot – taaperoiden tilkut, puupalikat, romut ja aarteet. Teoksessa S. Karppinen, A. Puurula & I. Ruokonen (toim.), *Elämysten alkupuilla: lähtökohtia alle 3-vuotiaiden taidekasvatukseen* (s. 54–63). Anjalankoski: Oy Finn Lectura Ab.
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 62–74) [Adobe Digital Editions -versio]. Jyväskylä: PS-Kustannus. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/oy/978-952-451-875-8>
- Koivula, M., Siippainen A., & Eerola-Pennanen, P. (2017). Johdanto: Varhaiskasvatus valloittaa. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus* (s. 8–15) [Adobe Digital Editions -versio]. Tampere: Vastapaino. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/9789517686532>
- Kojonkoski-Rännäli, S. (1998a). *Ajatus käsissämme: Käsityön käsitteen merkityssisällön analyysi*. Turun yliopiston julkaisuja: Sarja C. Osa 109. Turku: Turun yliopisto, Rauman opettajankoulutuslaitos.
- Kojonkoski-Rännäli, S. (1998b). Käsityö taidekasvatuksessa, taide käsityökasvatuksessa: pohdintaa käsityön ja taiteen erityislaadusta, yhteyksistä ja eroista. Teoksessa E. Korkeakoski (toim.), *Lasten ja nuorten taidekasvatuksen tuloksellisuus: virikkeitä ja perusteita peruskoulun ja lukion taidekasvatuksen arviointiin* (s. 93–110). Helsinki: Opetushallitus.
- Kojonkoski-Rännäli, S. (2002). Käsityö kasvatuksen välineenä perusopetuksessa. Teoksessa O. Saloranta (toim.), *Ensimmäiset kouluvuodet: perusopetuksen vuosiluokkien 1–2 opetus* (s. 231–237). Vammala: Opetushallitus.
- Kojonkoski-Rännäli, S. (2014). *Käsin tekemisen filosofiaa*. Turku: Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö.
- Kojonkoski-Rännäli, S. (2018). *Käsityötaidon oppimisesta*. Haettu osoitteesta <https://pu-nomo.fi/pedagogiikka/tutkimus-ja-teoriat/kasityotaidon-oppimisesta/1>
- Kokko, S., Viilo, M., Matinlauri, M. & Tokola, A. (2014). Kokonainen käsityö ja suunnittelun ohjaaminen peruskoulussa - käsityön opettajaopiskelijoiden kokemuksia. Teoksessa A. Nuutinen, P. Fernström, S. Kokko & H. Lahti. (toim.), *Suunnittelusta käsin: käsityön tutkimuksen ja opetuksen vuoropuhelua* (s. 81–98). Helsingin yliopisto: Kotitalous- ja käsityötieteiden julkaisuja 36. Haettu osoitteesta <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/153027>

- Koskennurmi-Sivonen, R. (1998). *Creating a Unique Dress: A Study of Riitta Immonen's Creations in the Finnish Fashion House Tradition*. Helsinki: Akatiimi.
- Leinonen, A. (2014). Kaleva, 8.1.2014. Haettu 6.11.2019 osoitteesta <https://www.kaleva.fi/uutiset/kotimaa/opettajaksi-opiskelevien-lahiovetusta-leikataan/652886/>
- Lepistö, J. (2004). *Käsityö kasvatuksen välineenä: Seurantatutkimus opiskelijoiden käsityötä koskevien käsitysten jäsentyneisyydestä ennen luokanopettajakoulutuksen käsityön peruskurssin opintoja ja niiden jälkeen* (Väitöskirja). Turun yliopiston julkaisuja, Sarja C, Scripta lingua Fennica edita, 590. Turun yliopisto.
- Lepistö, J. (2006). Käsityöoppiaineen tulevaisuuden haasteet luokanopettajakoulutuksessa. Teoksessa L. Kaukinen & M. Collanus (toim.), *Tekstejä ja kangastuksia: puheenvuoroja käsityöstä ja sen tulevaisuudesta* (s. 158–166). Tampere: Juvenes Print.
- Lepistö, J. & Lindfors, E. (2015). From Gender-segregated Subjects to Multi-material Craft: Craft Student Teachers' Views on the Future of the Craft Subject. *Form Akademic*, 8(3), 1–20. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.7577/formakademisk.1313>
- Matinlauri, M. (2009). Kämmentviestit – käsityön teinienergiaa. Teoksessa S. Karppinen, I. Ruokonen, K. Uusikylä (toim.), *Nuoret ja taide – ilolla ja innolla, uhmalla ja uhallalla: kirjoituksia murrosikäisten taito- ja taidekasvatuksesta* (s. 112–120). Tampere: Finn Lectura Ab.
- Metsämuuronen, J. (2011). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Tutkijalaitos. [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu osoitteesta <https://oula.finna.fi/Record/oula.1130040>
- Milne, L. (2013). Nurturing the designerly thinking and design capabilities of five-year-olds: technology in the new entrant classroom. *International Journal of Technology and Design Education*, 23, 349–360. <https://doi.org/10.1007/s10798-011-9182-4>
- Niikko, A. (2001). *Esiopetuksen pitkä taival*. Joensuu: Joensuu University Press Oy.
- Nygren-Landgärds, C. (2000). *Educational and teaching ideologies in sloyd teacher education* (Väitöskirja). Åbo Akademis Förlag. Åbo Akademi University Press.
- Opetushallitus. (2016a). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2016* (3. p.) Määräykset ja ohjeet 2016:1. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus. (2016b). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* (4. p.) Määräykset ja ohjeet 2014:96. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

- Opetushallitus. (2019). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018*. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf
- Paavola, H. (2007). *Monikulttuurisuuskasvatus päiväkodin monikulttuurisessa esiopetusryhmässä* (Väitöskirja). Tutkimuksia/Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos, 283. Helsingin yliopisto.
- Peltonen, T. (2002). *Pienten koulujen esiopetuksen kehittäminen – entisajan alakoulusta esiopetukseen* (Väitöskirja). Acta Universitatis Ouluensis, Series E, 60. Oulun yliopisto. Haettu 31.10.2019 osoitteesta <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9514268962.pdf>
- Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö 1. (1970). Komiteamietintö 1970:A5. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Perusopetuslaki 628/21.8.1998. Viitattu 31.10.2019. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Pietikäinen, I. (2006). Käsityön kaksi ulottuvuutta. Teoksessa L. Kaukinen & M. Collanus (toim.), *Tekstejä ja kangastuksia: Puheenvuoroja käsityöstä ja sen tulevaisuudesta* (s. 78–86). Tampere: Juvenes Print.
- Porna, I. (2000). Taiteen perusopetuksen vuosikirja. Helsinki: Suomen kuntaliitto.
- Puolimatka, T. (2002). Opetuksen teoria: konstruktivismista realismiin. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Puurula, A. (2000). Taidekasvatuksen asema yleissivistävässä koulutuksessa. *Kasvatus ja aika*, 3/2000, 280–288. Haettu 26.2.2020 osoitteesta <http://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/31/3/taidekas.pdf>
- Pöllänen, S. (2009). Contextualising craft: Pedagogical Models for Craft Education. *The Journal of Arts & Design Education*, 28(3), 249–260. Haettu 14.1.2020 <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2009.01619.x>
- Pöllänen, S. (2020). Perspectives on Multi-Material Craft in Basic Education. *The Journal of Arts & Design Education*, 39(1), 255–270. <https://doi.org/10.1111/jade.12263>
- Pöllänen, S. & Kröger, T. (2005). Näkökulmia kokonaiseen käsityöhön. Teoksessa J. Enkenberg, E. Savolainen & P. Väisänen (toim.), *Tutkiva opettajankoulutus – taitava opettaja* (s. 160–172). Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, verkkoversio. Haettu 14.11.2019 osoitteesta http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/tutkivaope/polla_kroger.htm
- Pöllänen, S. & Kröger, T. (2006). Kokonainen ja ositettu käsityö paradigmamaailmoina: näkökulmia ja tulevaisuudensuuntia. Teoksessa L. Kaukinen & M. Collanus (toim.), *Tekstejä*

- ja kangastuksia: puheenvuoroja käsityöstä ja sen tulevaisuudesta* (s. 78–86). Tampere: Juvenes Print.
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasa: Vaasan yliopisto. Haettu 11.11.2019 osoitteesta https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf
- Shatunova, O., Anisimova, T., Sabirova, F. & Kalimullina, O. (2019). STEAM as an Innovative Educational Technology. *Journal of Social Studies Education Research*, 10(2), 131–144. Haettu osoitteesta <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1220702.pdf>
- Siljander, P. (2015). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen: peruskäsitteet ja pääsuuntauukset* (cop. 2014) [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu osoitteesta <https://www.elibrary.com/book/9789517684439>
- Suojanen, U. (1993). *Käsityökasvatuksen perusteet*. Porvoo: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Syrjäläinen, E. (2003). *Käsityön opettajan pedagogisen tiedon lähteeltä: persoonalliset toimintatavat ja periaatteet käsityön opetuksen kontekstissa* (Väitöskirja). Helsingin yliopiston kotitalous- ja käsityötieteiden laitoksen julkaisuja, 12. Helsingin yliopisto.
- Syrjäläinen, E. (2006). Taidon opettamisen ihanuus ja kurjuus. Teoksessa L. Kaukinen & M. Collanus (toim.), *Tekstejä ja kangastuksia: puheenvuoroja käsityöstä ja sen tulevaisuudesta* (s. 108–119). Tampere: Juvenes Print.
- The Room 241 Team. (2017). A Blog by Concordia University-Portland. Haettu 20.2.2020 osoitteesta <https://educatxion.cu-portland.edu/blog/classroom-resources/benefits-of-teaching-steam>
- Tuomikoski-Leskelä, P. (1979). Taidekasvatus Suomessa: 1, Taidekasvatuksen teoria ja käytäntö koulupedagogiikassa 1860-luvulta 1920-luvulle. Jyväskylän yliopisto: Taidekasvatuksen laitos.
- Uusikylä, K. (1999). *Luovuus – Taito löytää, rohkeus toteuttaa*. Juva: Atena Kustannus Oy.
- Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista. (2002). Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2002:9. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Varhaiskasvatuslaki. 540/13.7.2018. Viitattu 11.11.2019. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540>
- Varto, J. (1992). *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Tampere: Kirjayhtymä Oy.
- Virta, J. (1998). *Esiopetus – koulutuksellinen tasa-arvon sinetti?* (Väitöskirja). Acta Universitatis Tamperensis, 625. Tampereen yliopisto.

- Welch, M. (1998). Students' Use of Three-dimensional Modelling While Designing and Making a Solution to a Technological Problem. *International Journal of Technology and Design Education*, 8. (241–260). Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.1023/A:1008802927817>
- Yliverronen, V. (2014). Esikoululaisten käsityösuunnittelu: mielikuvitusta, eläytymistä ja leikkiä. Teoksessa A. Nuutinen, P. Fernström, S. Kokko & H. Lahti. (toim.), *Suunnittelusta käsin: käsityön tutkimuksen ja opetuksen vuoropuhelua* (s. 67–79). Helsingin yliopisto: Kotitalous- ja käsityötieteiden julkaisuja 36. Haettu 15.1.2020 osoitteesta <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/153027>